



Л.О. ЛЯХОВЕЦЬ

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПСИХОЛОГІЇ

Навчально-методичний посібник для студентів
закладів вищої освіти



Чернігів - 2020



НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
«ЧЕРНІГІВСЬКИЙ КОЛЕГІУМ» імені Т.Г. ШЕВЧЕНКА

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ

Кафедра загальної, вікової та соціальної психології

Л.О. ЛЯХОВЕЦЬ

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПСИХОЛОГІЇ

Навчально-методичний посібник для студентів
закладів вищої освіти

Чернігів
2020

УДК 378.016:159.9 (075.8)
ББК Ю9р 30
Л 98

Рецензенти:

Данильченко Т.В. – доктор психологічних наук, професор кафедри психології Академії Державної пенітенціарної служби України (м. Чернігів), доцент;

Грищенко С.В. – доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної роботи та освітніх і педагогічних наук Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка, професор;

Скок А.Г. – кандидат психологічних наук, доцент, декан психолого-педагогічного факультету Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка.

Ляховець Л.О.

Л 98 **Методика викладання психології** : навчально-методичний посібник. – 2-ге вид., допов. – Чернігів: НУ «ЧК» імені Т.Г. Шевченка, 2020. – 272 с.

Представлений навчально-методичний посібник містить докладний огляд основних тем курсу «Методика викладання психології». Розглядаються методичні проблеми підготовки та проведення лекцій, семінарських, практичних, лабораторних занять з психології; надаються рекомендації з методичного керівництва самостійною роботою студентів; висвітлюється аспект професійної підготовки здобувача вищої освіти у форматі проходження практик різного типу. Характеризуються методи і прийоми навчання психології, а також способи перевірки й оцінки знань. Викладення матеріалу супроводжується узагальненням у формі таблиць і схем.

Для здобувачів вищої освіти із фаху «Психологія», викладачів закладів вищої освіти, практичних психологів у сфері освіти.

Видання рекомендовано
Вченою радою Національного університету
«Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка
(протокол № 2 від 7 жовтня 2020 р.)

© Ляховець Л.О., 2020

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....	5
----------------	---

Модуль 1.

ХАРАКТЕРИСТИКА МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ПСИХОЛОГІЇ ЯК НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

Тема 1.

Методика викладання психології як навчальна дисципліна	7
Предмет, цілі і задачі методики викладання психології	8
Основні принципи навчання.....	12
Методи, форми і засоби навчання психології.....	14
Труднощі у вивченні психологічних дисциплін	18

Тема 2.

Основні тенденції розвитку і стратегії організації

сучасної психологічної освіти	27
Студентоцентроване навчання як нова концепція вищої освіти.....	28
Основні тенденції розвитку психологічної освіти	34
Психологічні відмінності у традиційній та інноваційній стратегіях організації освіти у вищій школі	39

Тема 3.

Нормативно-правове забезпечення викладання психології у вищій школі

Державний стандарт вищої освіти України за спеціальністю 053 «Психологія»	46
Сутність і структура навчальних планів.....	51
Навчальна програма: види, способи побудови, структура.....	53
Робоча програма навчальної дисципліни: функції і структура.....	56

Модуль 2.

МЕТОДИ Й ОРГАНІЗАЦІЙНІ ФОРМИ ВИКЛАДАННЯ ПСИХОЛОГІЇ

Тема 4.

Методи та прийоми навчання психології.....	59
Класифікація активних методів навчання психології	60
Методи й основні засоби програмованого навчання	64
Характеристика методу проблемного навчання	72
Методи та прийоми інтерактивного навчання.....	78

Модуль 3.

ОРГАНІЗАЦІЯ І ПРОВЕДЕННЯ НАВЧАЛЬНИХ ЗАНЯТЬ З ПСИХОЛОГІЇ У ЗВО

Тема 5.

Методичні основи підготовки і проведення лекції

з психології	90
Роль і місце лекції у системі вищої освіти	91
Види лекцій та їх структура	96
Методика підготовки і читання лекції	101

Тема 6.	
Методика підготовки і проведення семінару, практичного і лабораторного занять з психології.....	124
Роль і місце практичних занять у ЗВО.....	125
Методика підготовки і проведення семінару, практичного і лабораторного занять.....	131
Тема 7.	
Особливості організації та управління самостійною роботою студентів.....	144
Поняття про самостійну роботу студентів: цілі, завдання, функції, рівні, структура.....	145
Основні форми і види самостійної роботи студентів.....	149
Організація й управління самостійною роботою студентів	158
Тема 8.	
Навчальна та виробнича практика здобувачів вищої освіти за спеціальністю «Психологія».....	164
Практика як частина навчального процесу у закладі вищої освіти	164
Види та зміст практики студентів в умовах нової освітньої парадигми	166
Виробнича (педагогічна) практика як особливий вид професійної підготовки.....	167
Модуль 4.	
ПЕРЕВІРКА І ОЦІНЮВАННЯ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ З ПСИХОЛОГІЇ	
Тема 9.	
Методичні прийоми забезпечення контролю і оцінки навчальної діяльності студентів	172
Поняття про контроль та його функції.....	173
Види перевірки знань при вивченні психології.....	184
Основні форми перевірки знань з психології.....	187
ПЛАН ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ З КУРСУ «МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПСИХОЛОГІЇ».....	193
ЗАВДАННЯ ДЛЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ (індивідуальні творчі завдання).....	232
КОНТРОЛЬНІ ЗАПИТАННЯ ДО КУРСУ (до іспиту).....	241
ЛІТЕРАТУРА.....	244
ДОДАТКИ	248

ПЕРЕДМОВА

«Немає нічого практичнішого, ніж хороша теорія», – вважав видатний фізик Людвіг Больцман. А застосовувати цю теорію можна за допомогою окремих «інструментів» – методів викладання, здебільшого репрезентованих у даному посібнику. Більшість студентів-психологів не пов'язують власне професійне зростання з викладанням психології, мріючи переважно про кар'єру успішного практикуючого фахівця.

Однак не слід забувати, що й ефективні психологи-практики працюють, керуючись певними корекційними чи психотерапевтичними теоретичними парадигмами – сформульованими спеціально для клієнта психологічними знаннями, які пояснюють сутність його проблеми і створюють настанову, орієнтовану на розв'язання цієї проблеми. Отже, не знаючи ґрунтовно та повно теорії, неможливо цікаво, зрозуміло, доступно й водночас, залишаючись на наукових позиціях, викласти різноманітним слухачам засади найцікавішої науки – «науки про себе». Недарма Л.С. Виготський часто повторював фразу: «Вчений, який нездатен доступно розтлумачити смисл своєї роботи восьмирічній дитині, займається нісенітницями...».

Під час підготовки посібника враховувалися зазначені вище складності, пов'язані з доступним викладанням психологічних знань. Акценти були зроблені на таких моментах:

1. Форма викладання матеріалу (його візуалізація за рахунок наведених таблиць і рисунків).

2. Огляд досліджень проблем методики викладання психології у вітчизняній науці, зокрема, активних методів навчання (Власова О., Волкова Н., Побірченко Н.); психологічних засад розвитку вищої освіти в Україні (Балл Г., Бондарчук О., Долинська Л., Засекіна Л., Панок В., Пов'якель Н., Фролов П., Чепелева Н.); викладача як суб'єкта освітньої діяльності (Аушева О., Власова О., Карамушка Л., Скок А., Токарева Н., Юрченко О.); проблем професійного становлення студентів в умовах отримання вищої освіти (Вірна Ж, Моргун В., Папуча М., Петрунько О., Скок А., Татенко В., Титаренко Т., Чепелева Н. та ін.).

3. Наявність цитат та текстових фрагментів (з одного боку, вони дозволяють студентам більш точно та образно зрозуміти теоретичний матеріал, з іншого, – сприяють виникненню зацікавленості інформацією і запитань з приводу прочитаного).

4. Використання завдань і запитань для самоперевірки, самостійної роботи та контролю знань студентів.

Структурно посібник складається з чотирьох розділів (модулів), які розкриваються у дев'яти темах.

У першому розділі (Модуль 1) розглядаються теоретичні засади методики викладання психології як міждисциплінарної галузі знань про те, як зацікавити навчанням, перетворити його на захоплюючу діяльність і як навчити вчитися самостійно та творчо. Демонструються основні тенденції розвитку і стратегії організації сучасної психологічної освіти.

У другому розділі (Модуль 2) розкриваються традиційні й інноваційні методи та різні організаційні форми викладання психології у ЗВО.

У третьому розділі (Модуль 3) систематизуються й поглиблюються знання здобувачів вищої освіти з питань методики підготовки і проведення навчальних занять з психології (лекції, семінару, практичного та лабораторного заняття), а також проблеми організації самостійної роботи студентів.

У четвертому розділі (Модуль 4) висвітлюються ключові аспекти контролю й оцінювання знань студентів.

Кожна тема посібника містить детальне викладення основних теоретичних положень, фактів, закономірностей та їх пояснення. Крім того наводиться список основної та додаткової літератури і запитання й завдання для самоперевірки.

Автор сподівається, що дана робота стане в нагоді студентам вищої школи, викладачам психології у закладах вищої освіти, практичним психологам.

МОДУЛЬ 1. ХАРАКТЕРИСТИКА МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ПСИХОЛОГІЇ ЯК НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

ТЕМА 1. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПСИХОЛОГІЇ ЯК НАВЧАЛЬНА ДИСЦИПЛІНА

План

1. Предмет, цілі і задачі методики викладання психології.
2. Основні принципи навчання.
3. Методи, форми і засоби навчання психології.
4. Труднощі у вивченні психологічних дисциплін.

Література

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2001. – 384 с.
2. Карандашев В.Н. Методика преподавания психологии: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2005. – С. 146-160 (методы обучения психологии).
3. Климов Е.А. О предполагаемых путях развития психологического образования в России // Вестн. Моск. Ун-та. Сер. 14. Психология. – 1998. – №3. – С. 3-15.
4. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии: Учеб. пособие. – СПб.: Питер, 2008. – 192 с.
5. Методика преподавания психологии: Метод. пособие: МГОПУ им. М.А. Шолохова [Эл. ресурс]. – Режим доступа: <http://www.nlplife.ru/articles/knigi/psyho/metodika-prepodavaniya-psiologii>

6. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие/ Ответственный редактор М. В. Буланова-Топоркова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002.

7. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства. – М.: Академия, 2001. – 480 с.

8. Смолярчук И.В. Методика преподавания психологии: Учеб. пособие [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.myword.ru>

9. Якубовская Л.П. Методика преподавания психологии: Учебное пособие [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.abc.vvsu.ru>

10. Яцина О., Марчук Л. Психологічний супровід навчально-виховного процесу у вищій школі: проблеми і перспективи // Проблеми загальної та педагогічної психології : [зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д. Максименка]. – К. : ГНОЗІС, 2010. – Т. XII, част. 5. – С. 364-370.

1. ПРЕДМЕТ, ЦІЛІ І ЗАДАЧІ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ПСИХОЛОГІЇ

Психологія викладається практично у всіх вищих навчальних закладах, коледжах, гімназіях, педагогічних училищах, а також у системі підготовки й перепідготовки кадрів, на факультетах підвищення кваліфікації, у системі післядипломної освіти.

Незважаючи на істотні відмінності в об'ємі та глибині курсів, що вивчаються, у специфічній спрямованості їх змісту для підготовки різних спеціалістів, всім викладачам психології необхідно одне – володіння методикою її викладання.

Методика викладання психології (далі – МВП) – це галузь педагогічної науки, яка досліджує закономірності навчання психології; це наука про те, як зацікавити навчанням, захопити ним і навчити вчитися самостійно й творчо (Ляудіс В., 2008).

Методика викладання психології – це наука про психологію як навчальний предмет і про закономірності процесу навчання представників різних вікових груп (Бадмаєв Б., 1999).

Розглядаючи методику як педагогічну науку, ми маємо знайти відповіді на питання: «Як співвідносяться між собою дидактика і методика?», «Який зв'язок існує між методикою і

педагогікою?», «На що спрямована методика викладання психології як учбова дисципліна?», «Яке місце методика викладання психології посідає серед інших наук?» Відповідей на ці запитання багато, вони не одноставні, але, слід зазначити, що педагогіка і методика співвідносяться як родові й видові поняття. Педагогіка визначає загальні закономірності навчання і виховання, а методика – інтерпретує їх стосовно свого учбового предмету.

Предмет МВП – це:

1) методи, форми і засоби навчання психології, їх специфіка й особливості (Герасимова В.);

2) специфічні закономірності навчально-виховного процесу, виходячи з яких визначаються цілі, зміст навчання і виховання, виробляється система ефективних педагогічних засобів, необхідних для реалізації цих цілей (Буланова-Топоркова М.);

3) вивчення найбільш ефективних форм засвоєння студентами науково-психологічних знань, надбання ними психологічних навичок і вмінь, що забезпечують успішність у діяльності й спілкуванні, а також узагальнення досвіду викладання психології як навчального предмету у закладах освіти різного типу (Гасанов К.);

4) психологія, звернена на саму себе (Гинецинський В.);

5) методика навчання психологічним знанням й вмінням, методика психологічної освіти й навчання практичним психологічним учінням (Карандашев В.);

б) дисципліна, яка вивчає процес викладання психології, її закономірності, зв'язок з іншими науками з метою підвищення ефективності навчання (Тарська О., Воловик В., Бушуєва О.).

Цілі МВП. На думку В.Я. Ляудіс, цілі навчання психології визначаються особливостями її змісту як гуманітарної дисципліни.

Слід нагадати, що гуманітарне пізнання – це особливий вид наукового пізнання. Центром гуманітарного пізнання виступає не річ, а особистість і суб'єкт-суб'єктні стосунки.

Будь-яка річ вичерпується до кінця актом пізнання суб'єкта. Особистість – невичерпна у плані пізнання, оскільки вимагає не стільки «точності» пізнання, скільки «глибини проникнення». Пізнання-проникнення завжди двосторонній акт. Сутність суб'єкта, що пізнає і суб'єкта, якого пізнають – у діалозі, в ході якого ці суб'єкти виявляють взаємну проникливість та поєднання [4].

Необхідно чітко розрізняти цілі вивчення психології спеціалістами-психологами та спеціалістами-не психологами.

Цілі вивчення психології спеціалістами *непсихологічних професій* [6; 8]:

1. Набувати психологічну грамотність (переважно для покращення взаєморозуміння, полегшення керівництва кадрами, інтенсифікації навчання тощо).

2. Розвивати навички регулювання власного внутрішнього світу.

Цілі вивчення психології спеціалістами-*психологами* [4; 5]:

1. Формувати в учнів/студентів уміння психологічно мислити (вміти аналізувати, оцінювати й пояснювати психологічні явища).

2. Оволодівати способами пізнання особистості та поведінки інших людей, трансформуючи теоретичні положення психології у площину конкретних явищ.

3. Опановувати способи розуміння і перетворення умов, які визначають напрямки думок і характер поведінки інших людей.

4. Розвивати здатність застосовувати психологічні знання для наукового пояснення фактів та явищ психіки, для перетворення психіки людини в інтересах її особистості – навчання й виховання, побудови стосунків у соціальних групах, формування колективу та ін.

5. Засвоювати психотехнічні прийоми й способи застосування наукових положень до позитивних змін психіки людини (наприклад, у процесі психологічного консультування, психологічної корекції, у супроводі особистісного зростання людини та ін.).

6. Навчати майбутніх фахівців методичним основам викладання психології і формування психологічної культури особистості в системі загальної та професійної освіти.

Задачі МВП [2; 8; 9]:

1. Ознайомити студентів з двома різними типами організації управління навчально-виховним процесом: традиційним та інноваційним.

Протягом тривалого часу у системі вищої освіти переважала *традиційна* методика навчання, яка зводила підготовку спеціаліста до запам'ятовування знань, що становлять зміст навчальної дисципліни. Така методика слабо орієнтувалася на розвиток особистості, здатної не лише засвоювати готові знання, але й творчо їх переробляти.

Останнім часом акцент змінився з того що засвоюється у навчанні (система знань) на особистість того, хто навчається, на його ціннісні орієнтації, смисли та мотиви під час організації всіх етапів і форм навчання. Викладач у цих умовах виконує роль організатора навчальної діяльності студентів, а не простого

передавача певної суми знань. Методи викладання, які забезпечують таку навчальну діяльність, називаються активними методами навчання; а система освіти – *інноваційною*.

Отже, головним завданням курсу МВП є: розкрити як традиційні, так й інноваційні (активні) методи навчання та проаналізувати можливості їх застосування у викладанні психології.

2. Дати студентам-психологам знання про специфіку викладання психології, оскільки студенти не завжди усвідомлюють специфіку психологічних знань і не розуміють необхідності спеціального їх формування.

Психологічні знання на сучасному етапі розвитку науки отримали статус гуманітарних, хоча протягом тривалого часу вважалися природничими. Але психологічні знання, на відміну від інших типів знань, мають специфічні особливості, які слід враховувати у процесі викладання психології.

Особливості засвоєння психологічних знань [4]

2.1. Предметом психологічної науки виступає особистість, яка постійно змінюється, оскільки вона трансформується з віком, характером діяльності тощо. Тому неможливо досягти такої точності пізнання особистості, яка існує у природничих науках. Особистість неможливо пізнати до кінця; крім того її пізнання вимагає переважно глибини проникнення, а не точності.

2.2. Процес пізнання психологічної науки – діалогічний, оскільки і предмет пізнання і той, хто пізнає – особистості. Власне тому процес пізнання психологічної реальності заломлюється крізь особистісні особливості того, хто пізнає, відбувається «примірка» властивостей, які пізнаються студентом, до його власних особливостей. Зазначений феномен не зустрічається при вивченні непсихологічних явищ (хімічних, біологічних, фізичних тощо).

2.3. Процес пізнання психологічних явищ потребує не тільки логічного, але й образного та наочно-дійового мислення, уяви.

Студент-психолог повинен навчитися мислити образами, вільно їх переміщати й поєднувати з образами уяви.

Наприклад, психолог-консультант у процесі роботи повинен уміти вільно оперувати уявними образами (мысленними образами) клієнта, долучатися до ситуації (сімейної, виробничої), яку описує клієнт. Це допомагає краще зрозуміти відвідувача й допомогти вирішити його проблему.

2.4. Психологічні знання можна представити у вигляді певної узагальненої структури, яка може жорстко не відповідати певній науковій парадигмі, але бути зручною для конкретних методичних цілей.

3. Сформувати навички й уміння управління педагогічним процесом.

4. Сприяти розвитку у студентів педагогічних здібностей.

5. Допомогти студентам оволодівати прийомами професійної самоосвіти.

На думку М. Буланової-Топоркової, студентові буде легше засвоїти самостійно будь-які психологічні знання чи охарактеризувати будь-яке психологічне явище, якщо він керуватиметься наступним алгоритмом наукового пізнання [6]:

- засвоєння системи понять (визначення поняття, його описання);
- засвоєння функції психологічного явища (його призначення);
- засвоєння механізмів (як виникає і як функціонує явище);
- засвоєння видів психологічних явищ (їх класифікація);
- засвоєння закономірностей існування явища (закони, особливості, властивості);
- засвоєння індивідуальних, вікових і статевих особливостей явища;
- засвоєння закономірностей розвитку і формування явища (в онтогенезі та філогенезі);
- засвоєння порушень, пов'язаних з явищем;
- засвоєння психологічних теорій;
- засвоєння методів вивчення психологічних явищ.

2. ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ

Принципи навчання завжди відбивають залежності між об'єктивними закономірностями навчального процесу й цілями, які наслідуються навчанням. Інакше кажучи, це методичне вираження пізнаних законів і закономірностей, знання про цілі, сутності, зміст, структуру навчання, виражені у формі, яка дозволяє використовувати їх в якості регулятивних норм педагогічної практики.

У сучасній дидактиці **принципи навчання** розглядаються як рекомендації, що спрямовують педагогічну діяльність і навчальний процес в цілому, як способи досягнення педагогічних цілей з урахуванням закономірностей навчального процесу. Отже, дидактика допомагає викладачу знайти відповіді на питання: **для чого навчати, як навчати, що вивчати?**

Переважає більшість сучасних вчених-педагогів переносять принципи загальної, або шкільної, дидактики в умови вищої освіти, дещо уточнюючи та розширюючи формулювання.

Одним з перших вчених, який виокремив принципи навчання саме у вищій школі, був С.І. Зинов'єв (до речі, він же написав одну з перших монографій, присвячених навчальному процесу у вищій школі: *Зиновьев С. И. Учебный процесс в советской высшей школе. – М., 1968. – 359 с.*).

С.І. Зинов'єв вважає, що основними **принципами** дидактики вищої школи виступають:

1. Науковість.
2. Зв'язок теорії з практикою, практичного досвіду з наукою.
3. Системність і послідовність у підготовці спеціалістів.
4. Свідомість, активність і самостійність студентів у навчанні.
5. Поєднання абстрактності мислення з наочністю у викладанні.
6. Доступність наукових знань.
7. Міцність засвоєння знань.

Останнім часом висловлюються ідеї про виокремлення **групи принципів** навчання у вищій школі, які б синтезували всі існуючі принципи [5; 6; 10]:

1. Орієнтованість вищої освіти на розвиток особистості майбутнього спеціаліста.
2. Відповідність змісту вузівського навчання сучасним й прогнозованим тенденціям розвитку науки (техніки) і виробництва (технологій).
3. Оптимальне поєднання загальних, групових й індивідуальних форм організації учбового процесу у вузі.
4. Раціональне застосування сучасних методів і засобів навчання на різних етапах підготовки спеціалістів.
5. Відповідність результатів підготовки спеціалістів вимогам, які висуваються конкретною сферою їх професійної діяльності, забезпечення їхньої конкурентоздатності.

3. МЕТОДИ, ФОРМИ І ЗАСОБИ НАВЧАННЯ ПСИХОЛОГІЇ

Метод (від гр. μέθοδος – «шлях пізнання чи дослідження») – шлях, спосіб пізнавальної і практичної діяльності [1].

Будь-якому виду діяльності притаманні певні цілі й відповідні їм методи, інакше досягнення цілі неможливе.

Навчання – один з найбільш складних видів діяльності, тому його цілі забезпечуються цілою системою різноманітних методів.

Метод навчання – це система послідовних взаємопов'язаних дій викладача і студентів, які забезпечують засвоєння змісту освіти [2].

Методи навчання характеризуються трьома провідними ознаками:

1. Цілі навчання.
2. Спосіб засвоєння змісту освіти.
3. Характер взаємодії викладача і студентів.

Класифікація методів навчання [2; 6; 8; 9]:

I. Методи організації і здійснення навчально-пізнавальної діяльності:

- 1.1. Словесні (лекції, пояснення, розповіді, бесіди) [2, с. 148-153].
- 1.2. Наочні (досліди, демонстрації, ілюстрації) [2, с. 153-155].
- 1.3. Практичні (вправи, розв'язання тренувальних завдань та ін.) [2, с. 154-158].

II. Методи стимулювання і мотивації навчання (т. зв. нетрадиційні методи):

- 2.1. Пізнавальні ігри.
- 2.2. Навчальна дискусія.
- 2.3. Створення навчальних ситуацій (зміст яких містить емоційно-моральні переживання, новизну, цікавість та ін.).

III. Методи контролю і самоконтролю у навчанні

- 3.1. Індивідуальне – фронтальне опитування.
- 3.2. Заліки – іспити.
- 3.3. Програмоване (тестове) опитування.

IV. Методи, пов'язані із зростанням ступеню активності й самостійності у пізнавальній діяльності студентів (*І. Лернер, М. Скаткін*):

- 4.1. Пояснювально-ілюстративний* метод.
- 4.2. Репродуктивний** метод.
- 4.3. Метод проблемного викладання.
- 4.4. Евристичний (частково-пошуковий) метод.
- 4.5. Дослідницький метод.

Примітка: * та ** – це т. зв. репродуктивні методи; решта – продуктивні.

Розглянемо класифікацію І. Лернера та М. Скаткіна більш детально, оскільки вона ґрунтується на дидактичних принципах загальних для більшості гуманітарних дисциплін і містить опис **форм і засобів** навчання.

1. Пояснювально-ілюстративний метод (чи **інформаційно-рецептивний**) полягає в тому, що викладач повідомляє великий обсяг інформації у готовому вигляді, але за допомогою різних засобів, а слухачі сприймають, усвідомлюють і запам'ятовують її. Найбільш поширений метод навчання у вищій школі.

Викладач повідомляє інформацію переважно за допомогою усного викладання (пояснення, розповідь, лекція); друкованого слова (підручник, навчальний посібник); наочних засобів (картини, схеми, кіно- та діафільми, слайди); практичного показу способів діяльності (показ способу складання плану, розв'язання задачі та ін.).

Студенти дивляться, слухають, спостерігають, читають, співвідносять нову інформацію з засвоєною раніше і запам'ятовують. Сприймаючи та обмірковуючи факти, оцінки, висновки, студенти залишаються в межах репродуктивного (відтворюючого) мислення.

Отже, даний метод типовий для читання лекцій, коли викладач спочатку розповідає тільки теорію, формулює поняття, а потім наводить ілюстрації чи приклади їх використання для психологічного аналізу повсякденних життєвих реалій або емпіричних досліджень. Під час вибору способів пояснення психологічних знань викладачу важливо передбачити, яким чином нові знання вбудовуватимуться в систему наявного досвіду і знань слухачів з психології.

Корисними прийомами такого вбудовування м.б. аналогія, порівняння з іншими явищами й поняттями, вже відомими студентам.

2. Репродуктивний метод полягає в тому, що викладач прохає студента повторити певну учбову дію, тобто застосувати вивчений зразок дій чи правило. Діяльність студентів має алгоритмічний характер, оскільки виконується на основі інструкцій, приписів, правил в аналогічних, схожих з показаним зразком, ситуаціях.

Для набуття навичок й умінь діяльність студентів організовується через систему завдань, які ґрунтуються на багаторазовому відтворенні наданих їм знань і показаних способів діяльності. Педагог надає завдання, а студент їх виконує. Отже, головною ознакою репродуктивного методу виступає відтворення й повторення способу діяльності за зразком. Викладач користується усним і друкованим словом, наочністю різних видів, а студенти виконують завдання, маючи готовий зразок.

Методи цієї групи збагачують студентів знаннями, вміннями, навичками, формують у них основні розумові операції (аналіз, синтез, порівняння, абстрагування), але не гарантують розвитку творчих здібностей (цієї цілі досягають продуктивними методами).

Репродуктивний метод здебільшого використовується на семінарських та практичних заняттях з психології.

3. Проблемний метод полягає в тому, що викладач формулює студентам проблему й поступово сам демонструє шляхи її вирішення. При цьому педагог використовує різні джерела і засоби надання інформації; розкриває систему доведень, порівнює погляди вчених, демонструє власний спосіб розв'язання. Студенти стають свідками і «співучасниками» наукового пошуку.

Інший варіант зазначеного методу: відповідь на поставлене проблемне питання, аналіз проблемної ситуації і пошук відповідних засобів здійснюють самі студенти в процесі індивідуальної чи групової навчальної роботи під керівництвом викладача. Таким чином демонструються зразки наукового розв'язання проблем, зразки логіки наукового мислення, а також способи застосування психологічних знань у практичній діяльності.

Під час читання лекцій цей метод реалізується так. Викладач спочатку ставить запитання, описує факт, психічне явище, експериментальну чи життєву ситуацію, а потім надає їх теоретичне узагальнення у вигляді поняття, показуючи, як психологічні знання можуть допомогти пояснити або розв'язати проблему. Використання проблемних ситуацій дає значний мотиваційний ефект при вивченні психології. Перш ніж викладати нові знання, педагог ставить певну проблему/проблемне питання, а в процесі його обговорення пропонує психологічні знання як засіб

вирішення проблеми. Це дозволяє слухачам усвідомити практичну корисність психологічних знань. Такий шлях викладання психології майбутнім педагогам через аналіз педагогічних ситуацій і помилок, через «продукування психологічного знання» та його переживання пропонує, зокрема, Є.О. Клімов [3].

4. Частково-пошуковий (чи евристичний) метод полягає в організації активного пошуку розв'язання поставлених у навчанні (чи самостійно сформульованих) пізнавальних задач або під керівництвом педагога, або на основі евристичних програм і вказівок.

Викладач розділяє навчальну проблему на окремі завдання, і студенти виконують кроки, націлені на пошук їх розв'язання. Рішення кожного завдання відбувається самостійно, однак планування всього процесу розв'язання здійснюється викладачем. Слід зазначити, що процес мислення таким чином набуває продуктивного характеру.

Даний метод використовується на практичних заняттях, коли студенти вчаться формулювати інструкцію досліджуваному, організовувати взаємодію з ним, реєструвати, обробляти та інтерпретувати отримані емпіричні дані. Поряд з тим цей метод широко застосовується під час навчання студентів молодших і середніх курсів процедурі написання курсових робіт. Одним з різновидів частково-пошукового методу є евристична бесіда, яка активізує мислення слухачів, стимулюючи інтерес до пізнання на семінарських заняттях і на колоквіумах.

5. Дослідницький метод навчання передбачає творче застосування студентами отриманих знань, формуючи у них досвід самостійної науково-дослідної роботи.

Після аналізу матеріалу, постановки проблеми чи завдань, стислого усного чи письмового інструктажу, студенти самостійно вивчають літературу, джерела, проводять спостереження і вимірювання, виконують інші дії пошукового характеру. Ініціатива, самостійність, творчий пошук найбільш повно простежуються у дослідницькій діяльності. Методи навчальної роботи безпосередньо перетворюються на методи наукового дослідження.

Даний метод навчання використовується переважно під час виконання студентами курсових, бакалаврських, дипломних і магістерських робіт.

4. ТРУДНОЩІ У ВИВЧЕННІ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Методологічні труднощі вивчення психологічних дисциплін та розвитку психологічної освіти (за *Клімовим Є.О.*) полягають у ряді існуючих суперечностей [3]:

1. Суперечності між теоретичною («професорською») психологією та психол. практикою («практичною» психологією)

Не завжди психологи-практики, читаючи статті теоретиків, розуміють суть написаного, особливо стикаючись там із незрозумілими визначеннями, описами, словами. Але, не виключено, що частину нововведень, створених практичними психологами, можна звести до перейменування вже відомих у теорії речей новими словами (до речі, це часто роблять й «теоретики»). Водночас, слід пам'ятати, що психол. практика – це провідна галузь діяльності, яка дає підстави для побудови життєздатних, перспективних і глибоких теоретичних психол. моделей.

Зазначене протиріччя інколи вирішується за рахунок заперечення й знецінення наукових традицій чи проголошення нових напрямків психології («християнська психологія», «онтопсихологія»). Наразі психологам корисніше відмовитися від непродуктивного розбрату і скооперуватися з метою наступного проектування й побудови психол. науки).

2. Недостатня культура факту і відповідно недостатня увага до питань описової та класифікаційної роботи (з фактами)

У сучасній психол. науці мало розвинута власне **психографія** (пунктуальне наукове описання реальності, що вивчається), яка, до того ж, недостатньо забезпечена методологічними і методичними засобами, підручниками, посібниками.

Поряд з тим, студентів, особливо молодших курсів, прийнято хвалити за спроби висловити «критичне зауваження», «власну думку» чи «міркування з приводу...», а не за скрупульозний і детальний опис не вдуманого психол. події – **факту**. Може скластися враження, що студента у ході вивчення психол. дисциплін навчають «мистецтву критикувати (не завжди конструктивно) інших» або спритній вербальній комбінаториці.

3. Інформаційна невпорядкованість наукового психологічного апарату

Навіть зараз відчувається недостатність (чи й відсутність) предметних класифікаторів, добре розроблених алфавітних словників, довідників, атласів з багатьох психологічних дисциплін. Крім того, часто навіть у серйозних наукових роботах панує сталий розумовий стереотип, який міститься у скороченнях типу: «і т. д.», «та ін.», «тощо», неначе всім читачам зрозумілий ланцюжок наступних логічних міркувань автора.

Не слід забувати й про те, що інколи у студентів на аудиторних заняттях також не розвивається мислення, оскільки викладач просить їх висловлювати свої «критичні зауваження» замість того, щоб вчити аналізувати наявні факти.

4. Низький рівень психологічної грамотності (компетентності) і культури майбутніх психологів

Для багатьох майбутніх спеціалістів вища психол. освіта виступає, по суті, початковою, оскільки, навчаючись у середній загальноосвітній школі, вони не отримували систематичної підготовки з цієї дисципліни. Отже, майбутні психологи, вступаючи на відповідні факультети ЗВО, опиняються у невизначеному становищі: з одного боку, викладачі старанно знайомлять студентів з великою кількістю непростих поглядів на психіку людини, а з іншого боку, ці студенти не мають базової підготовки для старту саме на вузівському рівні. Їх знання про психол. ґрунтуються переважно на особистих враженнях, уривчастій, несистематизованій інформації із ЗМІ, деяких узагальненнях з житейського досвіду та з гуманітарних шкільних предметів (зокрема з літератури, мови, історії). Зрозуміло, що такі знання не можуть бути оптимальними для отримання вищої психол. освіти.

5. Проблема побудови зміст психол. освіти по т.зв. «предметно-сумативному» принципу

У процесі навчання студент опановує ряд курсів з психології та суміжних дисциплін, але це не забезпечує ні підготовки кваліфікованого спеціаліста, ні розвитку у нього психологічного (професійного) мислення. Отже, при побудові психол. освіти повинна враховуватися специфіка як чуттєвого наповнення її змісту (тобто розмірковування про психіку сторонньої людини), так і образного наповнення свідомості майбутнього психолога.

Частково проблему своєрідності відображення людиною психічних явищ, на відміну від відображення явищ зовнішнього світу, можна вирішити так:

1) застосовувати «техніки» практичної психології (наприклад, техніки, що стимулюють усвідомлення психічних станів партнерів по спілкуванню, усвідомлення процесів прийняття рішень, групового настрою);

2) на старших курсах пропонувати студентам для вивчення інтегруючі курси (загальнопсихологічного, загальнонаукового, синергетичного, методологічного циклу), покликані взаємно збагачувати наукові підходи окремих психол. шкіл, напрямків, парадигм.

6. Фактичне домінування у підготовці психологів завдання інформаційного озброєння студентів над завданням їх професійного виховання

Наявний професійний кодекс психолога не здатен автоматично викликати у студентів ні поважного ставлення до професії, ні моральної поведінки, якщо у них не виховуються відповідні внутрішні регулятори поведінки, вчинків, діяльності. Важливою залишається неформалізована роль викладача як приклада для наслідування моральної поведінки.

7. Особливості сучасних технологій викладання, які полягають у тому, щоб розпочинати навчальні курси обов'язково з загальних, глибоких ідей, котрі пізніше будуть конкретизуватись і «застосовуватись» в окремих ситуаціях.

За такого підходу можуть з'явитися 2 небажаних варіанти розвитку майбутніх професіоналів:

1) загальні ідеї можуть бути просто «вивчені», «взяті на віру», оскільки вони поки що не викликають у студентів адекватних змістовних уявлень;

2) запам'ятовування загальних ідей не створює умов для побудови ґрунтовних особистісних смислів щодо власної проф. діяльності.

Один з виходів із цієї ситуації був запропонований проф. **Ю. Стрелковим** (факультет психології МГУ). Він розпочинає вивчення курсу «Психологія праці та інженерна психологія» з розділу, присвяченому аналізу специфічних психологічно обумовлених труднощів, помилок та успішних рішень і досягнень у проф. практичній і теоретичній роботі окремих психологів, їх груп, лабораторій, команд.

Студентам пропонується, користуючись наданою викладачем літературою, самотійно пошукати варіанти для розв'язання цих труднощів, висунути припущення, створити імпліцитні суб'єктивні пояснення, не маючи поки що достатніх теоретичних знань. Водночас, такий варіант роботи на лекціях, семінарах, стимулює самотійну роботу студентів з літературою (вони читають, щоб знайти відповіді на питання, а не для того, щоб стати «більш освіченими») та наповнює проф. змістом їх міжособистісне спілкування.

Наведений приклад свідчить про отримання студентами особисто пережитих знань, створення як теоретичної, так і мотиваційної бази для свідомого сприйняття та засвоєння власне концептуальної частини курсу психології.

8. Пріоритетна цінність (домінування) професійних знань над професійними вміннями

Можливо, така ситуація виникла тому, що на відміну від знань, вміння недостатньо добре усвідомлюються й самими фахівцями. Але ж професійні вміння майбутнього спеціаліста – важливий інформаційний продукт, необхідний для самовиховання, самокорекції студента та його становлення як фахівця. Інформацією про вміння повинен володіти вже абітурієнт, щоб на етапі вступу до вищої школи свідомо обирати майбутню професію (так би мовити, «по плечу»).

9. Дисбаланс між настановами на засвоєння і на породження необхідного психол. знання (тобто психологію потрібно викладати й вивчати так, щоб студент пізніше міг самотійно «застосувати» те, що «вивчив», а для цього треба, щоб студент не тільки «всотував», а й «продукував» психологічну інформацію).

Психолог у своїй роботі постійно стикається з нестандартними ситуаціями, а інколи створює ці ситуації сам (у процесі консультування, корекції, терапії, розвивальної роботи), а значить, займається «вимушеною творчістю», орієнтованою на внутрішній світ людей. Саме тому і з'являється завдання не тільки застосовувати раніше засвоєні психол. знання, але й продукувати, породжувати необхідні знання про факти, явища, стани, залежності у внутрішньому світі людини.

10. У зв'язку з культивуванням ринкової ідеології, яка стосується й надання психол. послуг, відроджується середньовічний звичай приховувати проф. секрети й майстерність, оскільки вони забезпечують прибуток і породжують небажаних конкурентів.

Соціально-психологічні труднощі детально описані М. та О. Пряжніковими [6]:

1. Неготовність студента до перебудови власної навчальної діяльності у зв'язку із соціально-організаційними особливостями ВНЗ

1.1. Своєрідність нового статусу – студента

Вступаючи до ВНЗ абітурієнт набуває нового статусу – студента, до якого готується морально й матеріально. Провчившись півроку в університеті, молода людина починає оцінювати себе як «справжнього» чи «не справжнього» студента. У студента з'являються нові права, але адміністрація ЗВО, викладачі, однокурсники й батьки водночас висувають до нього й ряд нових вимог та обов'язків. Через деякий час юнаку набридає бути студентом і він хоче побути «звичайною людиною», а не «стереотипізованим студентом».

1.2. Навчання у ЗВО, порівняно із шкільним, має переважно прагматичну спрямованість

Прагматизм шкільного навчання полягав у підготовці до вступу у ЗВО за певною спеціальністю. Але не всі випускники шкіл мають чітке уявлення про специфіку майбутньої професії (т. зв. сформовану «сміслову картину світу» за А. Асмоловим).

Доведено, що чим чіткіше визначена у студента професійна перспектива (уявлення про те навіщо і «як йому можуть знадобитися шкільні знання у майбутній професії»), тим краще він вчитиметься. Зокрема І. Зимня зазначає: «Результаты исследования свидетельствуют о том, что уровень представления студента о профессии (адекватный – неадекватный) непосредственно соотносится с уровнем его отношения к обучению: чем меньше студент знает о профессии, тем ниже у него положительное отношение к учебе» [1, с. 239].

1.3. Нездатність раціонально розподіляти вільний (неконтрольований з боку викладачів чи батьків) час

Деякі майбутні психологи використовують цей час не для навчання чи самовдосконалення; а деякі – починають активно заробляти гроші, оскільки ринкові умови цьому сприяють (беруть участь у різних дослідженнях, перспективних проектах – за науковими грантами). Отже, студент потрапляє у ситуацію вибору: заробляти гроші чи отримувати базові знання.

1.4. Труднощі у самостійному визначенні щодо курсів/ спецкурсів за вибором студента

Головна проблема для студента-психолога – розібратися для себе, на що потрібно орієнтуватися у виборі – на зовнішньо яскраві і модні назви спецкурсів, чи на «модні» прізвища викладачів, чи на менш ефектні, але більш глибокі й корисні для майбутньої проф. діяльності у змістовному плані курси.

1.5. Суттєве переструктурування всієї розумової діяльності студента

Спеціалісти, які вивчають навчальну діяльність студентів, зазначають, що «студенческий возраст – это пора сложнейшего структурирования интеллекта, которое очень индивидуально и вариативно. Мнемологическое «ядро» интеллекта человека этого возраста характеризуется постоянным чередованием «пиков» или «оптимумов» то одной, то другой из входящих в это ядро функций. Это означает, что учебные задания всегда одновременно направлены как на понимание, осмысление, так и на запоминание и структурирование в памяти студента усваиваемого материала, его сохранение и целенаправленную актуализацию» [1, с. 240].

2. Змістовна специфіка навчання у психологічних ЗВО

2.1. Вузька спеціалізація, яка обмежує розуміння та можливості майбутнього психолога взаємодіяти з різними людьми

Професія психолога відноситься до групи соціономічних професій, орієнтованих на суспільні проблеми, проблеми соціалізації особистості, і вимагає спілкування з найрізноманітнішими людьми. Отже, психолог повинен формувати у себе готовність «розуміти найрізноманітніших людей, орієнтуватися у різних способах їх діяльності, в т. ч. і в різних видах проф. праці». Більша частина людей реалізовується саме у проф. діяльності, а завдання психолога – допомога у повній особистій самореалізації. У ЗВО студенти отримують здебільшого «вузькі» спеціалізації.

2.2. Труднощі у систематизації теоретико-методологічних знань

З одного боку, певний «хаос» у викладанні психол. дисциплін (суперечливість та велика кількість різних психол. теорій та методів практ. психології) утруднює їх сприйняття та засвоєння, а, з іншого боку, саме можливість самостійно впорядковувати

засвоєні психол. знання створює основу для справжньої творчості і перетворює студента у справжнього «суб'єкта навчально-проф. діяльності» (С. Гессен та М. Мамардашвілі). Інакше, студент просто засвоює готові «розжовані» знання, що значно знижує ступінь його «суб'єктності».

Індивідуально-психологічні труднощі вивчення психологічних дисциплін були виділені й детально проаналізовані, зокрема, у дослідженнях М. Буланової-Топоркової [6]. Вона зазначає, що у середньому по країні на останніх курсах навчається біля 70% молодих людей, з раніше зарахованих на 1-й курс. Причинами зростання відсотку відсіву (виключення) студентів з вищої школи, на думку дослідниці, виступає:

1. Відсутність у студентів *бажання навчатися* і працювати за обраною професією.

2. Слабка професійна спрямованість (ставлення до обраної професії, яка виступає кінцевою ціллю навчання) і *низький рівень навчальної мотивації* (система ставлень до різних аспектів навчального процесу, який виступає засобом досягнення кінцевої цілі).

Всі навчальні мотиви були об'єднані дослідницею у чотири групи (ці групи ранжовані за зменшенням значущості мотивів):

1) *професійні*. Прикладом професійних мотивів може слугувати прагнення студентів стати висококваліфікованими спеціалістами;

2) *пізнавальні*. Зразком пізнавальних мотивів є бажання отримати інтелектуальне задоволення від процесу навчання;

3) *утилітарні*. Прикладом утилітарних мотивів є бажання отримати стипендію, місце у гуртожитку;

4) *соціальної ідентифікації*. Прикладом цієї групи мотивів виступає прагнення студентів добре вчитися заради досягнення соціального схвалення або уникнення осуду з боку викладачів, батьків, друзів, однокурсників.

Отже, по інтенсивності впливу на навчальну роботу студентів на першому місці розташовуються професійні мотиви, на другому – пізнавальні, на третьому – утилітарні і на останньому – мотиви соціальної ідентифікації [6].

3. Відсутність соціальної важливості професії психолога.

Основними негативними сторонами професії психолога виступають: низька зарплатня, тривалий робочий день, можливість фізичного і нервового виснаження та ін. Додатковими негатив-

ними аспектами професії є: необхідність роботи з людьми, відсутність можливості для проведення творчої і наукової роботи.

4. Сімейні обставини. Сімейні обставини – це зміни у родинному становищі (часто у зв'язку з переїздом до іншого населеного пункту), необхідність доглядати за хворими родичами, труднощі, пов'язані з народженням і вихованням дитини.

Повніше зрозуміти проблему відрахування через сімейні обставини можна, лише схарактеризувавши основні труднощі сімейних студентів.

Зазвичай, студенти починають вступати в шлюб у 20-21 рік, після цього віку збільшення кількості сімейних студентів відбувається по зростаючій кривій.

Серед опитаних студентів віком до 18 років одружених лише 1,9%, серед 19-20-річних – 3,1%, серед 20-21-річних – вже 16,2%, серед 22-23-річних – 27,5% і серед 24-25-річних – 40,8% [6].

Багато сімейних студентів змушені поєднувати навчання з роботою. Поява дитини викликає різноманітні труднощі, серйозно змінюються стосунки з оточуючими, збільшується фізичне навантаження. Біля половини матерів змушені піти в академічну відпустку. У ході дослідження з'ясувалося, тільки 29,4% опитаних молодих матерів вдається повністю поєднувати обов'язки матері і студентки; 60,7% роблять це з великими труднощами; 7,8% відверто зізналися, що поєднувати ці обов'язки їм практично не вдається.

З'ясувалися й доволі цікаві судження студенток стосовно обов'язків матері і спеціалістки. Більшість (80,4%) висловились на користь того, що потрібно поєднувати обов'язки матері, дружини і спеціалістки; 17,6% зазначили, що «для жінки найголовніше – народження і виховання дітей. Професійна діяльність теж важлива, але має підпорядкований характер». А 1,9% заявили: «Не можна миритися з перспективами професійної обмеженості в ім'я дітей. Головне – це професійна діяльність, а дитина – вже потім!»

Поряд з тим матері мають цілий ряд інших проблем, зокрема: 1) успішне продовження навчання; 2) матеріально-побутове становище; 3) стосунки у родині між чоловіком і жінкою, а також з їх батьками та родичами; 4) ставлення до студентів, що мають дітей, з боку керівництва ЗВО і факультету. Ці та інші проблеми можуть створювати ситуації, за яких подальше навчання стає неможливим.

5. Порушення навчальної дисципліни (відсіюється 4,6% студентів). До порушень навчальної дисципліни відносяться: систематичні пропуски занять, невиконання обов'язкових завдань і

розпоряджень у ході навчання, тривала відсутність на заняттях без поважних причин, відсутність на іспитах, заліках тощо.

6. Правопорушення. Серед порушників громадського порядку і серед тих, хто здійснив певне правопорушення у стані алкогольного сп'яніння на 2/3 переважають студенти 1-го і 2-го курсів.

Частота вживання алкогольних напоїв щільно пов'язана з моральними настановами і принципами. Так, відсутність цілей та ідеалів зазначили біля 15% студентів, які зрідка вживають алкогольні напої, і 33,3% студентів, які активно вживають алкоголь.

Більше половини студентів, які активно вживають алкоголь, зосереджені у навчальних групах, що характеризуються вкрай слабкими внутрішньогруповими зв'язками. А це означає, що можливість контролю поведінки таких студентів дуже низька, і коли виникає ситуація, яка сприяє здійсненню правопорушення, їх практично нікому стримувати.



Запитання і завдання для самоперевірки

1. Дати визначення поняттю «методика викладання психології».
2. У чому полягає специфіка предмету і цілей методики викладання психології?
3. Порівняйте цілі й задачі методики викладання психології для студентів психологічних і непсихологічних спеціальностей: у чому вони схожі, а у чому відмінні?
4. Перелічіть основні принципи навчання у ЗВО за С. Зинов'євим.
5. Дайте визначення поняттям «метод», «метод навчання».
6. Назвіть найбільш відомі Вам класифікації методів навчання. Чому класифікація методів навчання І. Лернера та М. Скаткіна виступає основною для гуманітарних дисциплін?
7. Чи можна вважати психологію гуманітарною дисципліною
Відповідь обґрунтуйте
8. Які з розглянутих методів навчальної діяльності студентів вважаються репродуктивними, а які – продуктивними? Відповідь обґрунтуйте і проілюструйте прикладами
9. Які труднощі у вивченні психологічних дисциплін ви знаєте?
10. З якими труднощами у вивченні психологічних дисциплін стикалися особисто Ви? Чому?

ТЕМА 2.

ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ І СТРАТЕГІЇ ОРГАНІЗАЦІЇ СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ

План

1. Студентоцентроване навчання як нова концепція вищої освіти.
2. Основні тенденції розвитку психологічної освіти.
3. Психологічні відмінності у традиційній та інноваційній стратегіях організації освіти у вищій школі.

Література

1. Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии. – М.: ВЛАДОС, 1999. – С. 142-148.
2. Карандашев В.Н. Методика преподавания психологии: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2005. – С. 99-103.
3. Лызь Н.А. Теоретические основы психологического образования / Н.А. Лызь // Психология в вузе. – 2004. – №1. – С. 3-15.
4. Мироненко И.А. Поп-психология, или о пользе наук / И.А. Мироненко // Вопросы психологии. – 2008. – №2. – С. 103-108.
5. Студентоцентрированный навчальний процес як запорука забезпечення якості вищої медичної освіти: матеріали ІІІ навч.-метод. конф. ХНМУ (Харків, 29 січня 2020 р.) / Міністерство охорони здоров'я України, Харк. нац. мед. ун-т. – Харків : ХНМУ, 2020. – Вип. 10. – 236 с.
6. Методика преподавания психологии: Метод. пособие: МГОПУ им. М.А. Шолохова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.nlplife.ru/articles/knigi/psyho/metodika-prepodavaniya-psiologii>.
7. Про освіту: Закон України № 2145-VIII. 05.09.2017. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
8. Про вищу освіту: Закон України № 1556-VII. 01.07.2014. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

9. Рашкевич Ю.М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти: монографія. Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2014. 168 с.

10. Юревич А.В. Поп-психология / А.В. Юревич // Вопросы психологии. – 2007. – №1. – С. 3-14.

1. СТУДЕНТОЦЕНТРОВАНЕ НАВЧАННЯ ЯК НОВА КОНЦЕПЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ [7; 8; 9]

Інтеграція освітнього середовища України в Європейський освітній простір, зміни у законодавчому забезпеченні освітньої діяльності закладів вищої освіти формують нову концепцію освітньої діяльності, що побудована на стандартах і рекомендаціях із забезпечення якості у Європейському просторі вищої освіти (Standards and Guidelines, 2015 – ESG-2015) [Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). – К.: ТОВ «ЦС», 2015. – 32 с.].

Серед основних положень ESG-2015 – побудова освітнього процесу на засадах студентоцентрованого підходу, згідно якого заклади вищої освіти повинні забезпечити реалізацію освітніх програм таким чином, щоб заохотити студентів брати активну участь у творенні освітнього процесу.

У новій редакції Закону України «Про освіту» (зі змінами від 06.06.2019 р.) [7] зроблено позитивні кроки щодо імплементації стандартів і рекомендацій ESG, запроваджено **основи студентоцентрованого навчання**:

– студент може вибирати індивідуальну освітню траєкторію, «що реалізується, зокрема, через вільний вибір видів, форм і темпу здобуття освіти, закладів освіти і запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін та рівня їх складності, методів і засобів навчання»;

– можливе визнання результатів навчання, здобутих у неформальній та/або інформальній освіті, в системі формальної освіти;

– розширюються можливості студентів щодо формування змісту освіти.

Законом України «Про вищу освіту» істотно розширені можливості студентського самоврядування, закріплено право студентів на вибір дисциплін та формування індивідуального плану, навчання за декількома освітніми програмами [8].

Студентоцентрований підхід розглядає здобувача вищої освіти як суб'єкта з власними унікальними інтересами, потребами і досвідом, спроможного бути самостійним і відповідальним учасником освітнього процесу, передбачає взаємоповагу між студентом і викладачем, реальну вибірковість дисциплін, участь студентів у системі внутрішнього забезпечення якості ЗВО та процесах акредитації освітніх програм, наявність процедур реагування на студентські скарги та ін.

Концепція студентоцентрованого навчання побудована на рівноправному партнерстві студента й викладача та передбачає визнання головної ролі здобувачів у формуванні змісту освіти.

Наразі відбувається зміщення акцентів в освітньому процесі з викладання на навчання, при чому, студент стає центральною фігурою освітнього процесу, виступає повноправним суб'єктом відносин, бере на себе долю відповідальності за навчання.

Зміна академічних позицій викладача і студента у студентоцентрованому навчанні. Переміщення особистості студента в центр процесу вимагає змін типу взаємин **«викладач-студент» (на партнерські стосунки)**.

Роль студента при студентоцентрованому навчанні передбачає наступне:

– виявляти себе активним суб'єктом навчальної та майбутньої професійної діяльності, спроможним до визначення особистісних цілей й засобів їх досягнення;

– набути повноважень у керівництві процесом власного навчання.

Окремі вітчизняні дослідники (А. Батракова, В. Кіпень, Л. Остапюк, А. Савичук, І. Тимошенко та ін.), орієнтуючись на наявний досвід європейських медичних університетів, пропонують наділити студентів такими повноваженнями.

Так, студенти медичного факультету університету Лідсу (Великобританія), активно включаються у керівництво власним навчанням через: обговорення якості навчання на сайтах, блогах, на засіданнях кафедр, Вчених рад, під час анкетувань; висловлюють пропозиції у сфері організації освітнього процесу (зміни у розкладі, удосконалення структури навчального заняття, тощо); працюють на заняттях із використанням інтерактивних технологій навчання, методично налаштовуються на самостійну роботу, яка об'єктивно оцінюється просто на занятті; використовують інформаційні методики в аудиторіях: електронні гаджети на

практичному занятті (веб-квести, ілюстрації, демонстрація методики обстеження хворого); адміністрація залучає студентів до вирішення питань навчально-виховного характеру.

Студенти мають навчатися «в будь-який час і в будь-якому місці», тобто їх навчання може відбуватися за межами традиційних аудиторій, наприклад, через програми онлайн-курсів, або в нетрадиційний час, наприклад, у нічний час та вихідні дні. Повною мірою це стосується і викладачів, праця яких може передбачати гнучкий режим робочого часу та дистанційну (надомну) роботу

Роль викладача при студентоцентрованому навчанні:

– не зменшується, а трансформується (він має стати для студента референтною особистістю);

– він перетворюється на систематизатора та коректора знань, керівника та куратора студентів у процесі засвоєння нової інформації;

– поряд зі збереженням свого старого рольового статусу, він має забезпечити більш високий рівень «набуття тих чи інших компетенцій», консультування та мотивації тих, хто навчається, з питань критичного відбору інформації, її джерел, організації адекватних навчальних ситуацій.

Викладач повинен:

– демонструвати навички обізнаності та використання різних форм навчання;

– будувати структуру заняття, не проявляючи при цьому надмірної директивності;

– уміти вислуховувати і поважати погляди кожного студента;

– заохочувати і допомогти студентам приймати рішення;

– сприяти в активному пошуку студентом сенсу навчання, формування досвіду, визначення мотиваційних підстав для отримання знань на умовах саме процесу їх створення, а не пасивного отримання.

Отже, роль викладача переосмислюється: його традиційна академічна педагогічна позиція переводиться у формат *лідера-хелпера*, який організовує, спрямовує та мотивує здобувача освіти на активний процес формування багажу знань із обов'язковим урахуванням як попереднього досвіду, так і розуміння майбутнього місця на ринку праці та необхідності засвоєння відповідних компетентностей та отримання практичних навичок.

Принципи студентоцентрованого навчання і викладання [9]:

– повага до здобувачів і врахування різноманітності їх потреб і інтересів, уможливлення гнучкі навчальні траєкторії, які забезпечують можливості реального вибору освітніх компонентів, видів, форм і темпу здобуття освіти;

– використання різних способів надання освітніх послуг, основу яких створюють нові форми організації освітнього процесу (в тому числі дуальна освіта), прийоми і методи викладання, усвідомлення ролі практичної підготовки у набутті фахових компетентностей.

Яскравим прикладом реалізації студентоцентрованого навчання виступає такий метод підвищення ефективності викладання, як проблемно-орієнтоване навчання.

Воно ґрунтується на принципах самостійної роботи студентів – розвивальному характері навчання – інтеграції сфер знань.

Проблемноорієнтований підхід передбачає послідовність певну послідовність засвоєння знань студентом: визначення та формулювання проблемної ситуації без розкриття способів її розв'язання (для стимулювання логічної та навчально-пізнавальної активності студента) → фактологічна постановка проблеми, аналітичне обґрунтування шляхів її вирішення, історико-хронологічний аналіз попереднього досвіду → висунення гіпотези рішення та варіантів розв'язання конкретних завдань, перевірка правильності рішень.

Як і при студентоорієнтованому навчанні, відбувається забезпечення розвитку мислення та творчих умінь, ефективне засвоєння знань, здобутих в ході активного пошуку й самостійного рішення проблем, розвитку навичок вирішення нестандартних проблем, і, що особливо важливо, розвитку професійного (психологічного) проблемного мислення (Капустник В.А., Лещина І.В., Марковський В.Д., Завгородній І.В. [5, с. 3-5]).

– встановлення зворотного зв'язку між здобувачами та закладом вищої освіти шляхом моніторингу якості надання освітніх послуг, запровадження системи анкетування та опитування щодо якості освітнього процесу, освітніх програм, навчальних планів, форм і методів викладання, матеріально-технічного забезпечення освітніх компонент тощо; порядок прийняття рішень за результатами моніторингу якості надання освітніх послуг;

– забезпечення інформаційної, соціальної, психологічної підтримки здобувачів продовж навчання та супроводу на кар'єрному шляху;

– встановлення механізмів та процедур для розгляду скарг студентів.

Студентоцентроване навчання суттєво змінює пріоритети, які повинні стати головними в підготовці фахівців будь-якого напрямку діяльності. Разом з тим воно породжує цілу низку труднощів і суперечностей, подолання яких повинно значно підвищити планку якості освітніх послуг.

Труднощі і суперечності студентоцентрованого навчання (Алексеєнко А.П. [5, с. 6-8]):

Труднощі: на сьогодні існує певний розрив між декларуванням основних положень студентоцентрованого навчання і їх практичною реалізацією. Незважаючи на різноманітність інноваційних технологій, освіта продовжує функціонувати без принципових змін.

Суперечності:

1) між потребами часу і здатністю освітньої системи задовольняти ці потреби у повному обсязі (потреба суспільства: щоб молоді фахівці оволоділи загальним компетентностями, здатним забезпечити їм робоче місце, і водночас в тому, щоб зацікавити роботодавців. Але система освіти дуже повільно адаптується до нових вимог і не відповідає потребам нової парадигми.

Завдання сучасної освіти полягає в тому, щоб підготувати освічену людину, яка відповідає наступній моделі: по-перше, це не стільки людина «знаюча», навіть зі сформованим світоглядом, яка підготовлена до життя, котра орієнтується в складних проблемах науки і культури; по-друге, це цілісна людина, котра знає, переживає, є духовною, соціальною; по-третє, це людина, яка є відкритою до іншої культурної позиції та цінностей. Але сучасні освітні стратегії нездатні втілити цю модель.

2) між широким обсягом існуючої інформації і здатністю студента її засвоїти і критично переосмислити. Студент далеко не завжди підготовлений до такого виду праці.

Сучасні освітні технології демонструють широке запровадження і використання таких засобів як онлайн, сервіси, цифрові засоби, медіа навчання, телеосвіта, Інтернет-ресурси тощо. Але на противагу інноваційному характеру виникає один із загрозливих ризиків їх застосування: отримання знань без докладання зусиль і, перш за все, – інтелектуальних. Йдеться про пасивний спосіб отримання знань. З'являється їх пасивний споживач, імітація освіченої людини, навчання якої – це просто подорож по різних

сайтах. «Відбувається заміщення освітньої людини як людини креативної, компетентної, інтелектуальної такими її синонімами як технологічна, дитя Інтернету, техніко-медійна тощо. У результаті це приводить до девальвації знань як інтелектуального людського капіталу» (Алексеєнко А., 2020, с. 7).

3) між освітніми прагненнями студента і реальними можливостями викладача

Студент прагне впливати на зміст, методи, матеріали і темпи навчання; студент стає активним суб'єктом освітньої діяльності, покладаючись на свої особливості і потреби. А викладач не прагне впроваджувати гнучкі навчальні траєкторії, різноманітні інноваційні методи, стати порадником та провідником студента в лабіринті знань. І, навпаки, викладач реалізує нову функцію керівника і консультанта студентів для оволодіння ними тих чи тих компетенцій, систематизації та удосконалення знань. Він покликаний забезпечити вищий рівень консультування й мотивації студентів щодо відбору інформації, її джерел, організації адекватних навчальних ситуацій, ліквідації виявлених прогалин [Сосницька Н., 2019].

Висновки. Основними засадами сучасної парадигми вищої освіти виступають:

- студентоцентроване навчання (student-centered education);
 - навчання, орієнтоване на вихід (output-oriented study programme);
 - компетентнісний підхід в побудові та реалізації навчальних програм (competence-based approach);
 - навчання, орієнтоване на результати (result-based education).
- Запровадження студентоцентрованого навчання уможливорює:
- врахування потреб студентів;
 - взаємоповагу у стосунках «студент-викладач»;
 - автономність особистості студента, з одночасним відповідним супроводом і підтримкою з боку викладача;
 - гнучкі навчальні траєкторії;
 - використання різних способів надання освітніх послуг;
 - доцільне використання різноманітних педагогічних технологій, методів, прийомів;
 - систематичний моніторинг якості освітніх послуг.

2. ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ [2; 6; 10]

Один з провідних дослідників проблем психології вищої освіти **А. Вербицький** виділив 6 основних тенденцій в освіті, які різною мірою проявлялися до кін. ХХ ст. [8].

Перша тенденція – **безперервність освіти** – усвідомлення кожного рівня освіти як органічної складової частини системи народної освіти.

Зазначена тенденція пропонує вирішення проблеми наступності не тільки між школою та ЗВО, але й враховує завдання підвищення професійної підготовки студентів, – між ЗВО та майбутньою фаховою діяльністю. Це, у свою чергу, висуває завдання моделювання у навчальній діяльності студентів виробничих ситуацій, що й складає основу формування нового типу навчання – знаково-контекстного, за А. Вербицьким.

Друга тенденція – **індивідуалізація навчання**, тобто його комп'ютеризація та супроводжуюча її технологізація, що дозволяє дієво підсилити інтелектуальну діяльність сучасного суспільства.

Третя тенденція – **перехід** від переважно інформаційних форм **до активних методів** і форм **навчання** із залученням елементів проблемності, наукового пошуку, резервів самостійної роботи студентів.

Іншими словами, як метафорично зазначає А. Вербицький, спостерігається тенденція переходу від «школи відтворення» до «школи розуміння», «школи мислення».

Четверта тенденція – пошук **психолого-дидактичних умов** переходу від жорстко регламентованих, контролюючих, алгоритмізованих способів організації навчально-виховного процесу й управління цим процесом до розвиваючих, активізуючих, інтенсифікуючих, ігрових. Маються на увазі стимуляція, розвиток, організація творчої, самостійної діяльності студентів.

П'ята і шоста тенденції охоплюють **організацію взаємодії студента і викладача** та фіксують необхідність організації навчання як колективної, спільної діяльності студентів, де акцент зсувається «з навчальної діяльності викладача на пізнавальну діяльність студента» (Вербицький А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.).

Існуючі тенденції розвитку психології певним чином відбиваються на змісті психологічних знань, які викладаються студентам.

На думку **Віктора Карандашева**, існує, як мінімум, 10 найбільш значущих психологічних напрямків, представлених в освітніх програмах [2]:

1. Біхевіоризм – провідна теоретична концепція у психологічній науці першої половини ХХ ст., а також методологічна база емпіричних досліджень, що власно й складало зміст того, чому навчали студентів в університетах того часу.

У другій половині ХХ ст. біхевіоризм підпав під серйозну критику і став менш популярним серед психологів, оскільки він:

- виключав психологічний компонент з аналізу поведінки;
- ігнорував пізнавальні процеси;
- спрощував підхід до навчання.

Це суперечило сутності психології як науки про внутрішні психічні явища. У сучасній психології прибічників біхевіоризму небагато, переважно його розглядають в університетських курсах як одну з методологічних перспектив психології.

2. Когнітивна психологія інтенсивно розвивається з 60-х рр. ХХ ст. і стає домінуючим напрямком сучасної психології.

Вивчення пізнавальних процесів людського мозку по аналогії з операціями, які виконуються обчислювальними машинами, виявилось досить перспективним і спростило розуміння механізмів психічної діяльності людини. Однак комп'ютер не наділений емоціями й мотивами, що не дозволяє розглядати його як модель людської психіки. У зв'язку з цим в університетах часто викладаються спеціальні курси з когнітивної психології, оскільки її дані набувають все більшої ваги у процесі викладання інших дисциплін.

3. Дослідження емоцій, мотивації і саморегуляції людської активності.

Поява інтересу до цієї галузі досліджень пов'язана з надмірною когнітивною орієнтацією психології попереднього періоду. Відповідно ця тематика стала більше представлена у навчальних курсах.

4. Гуманістична психологія набуває все більшої популярності, ґрунтуючись на філософії екзистенціалізму, гуманізму та життєтворчості. Вона приваблює своєю спрямованістю на конкретну цілісну особистість, увагою до самосвідомості людини, вірою у власні сили індивіда.

Центральними поняттями цього психологічного напрямку виступають: поняття Я-концепції, любові, задоволення базових потреб, вищих цінностей, смислу, самоактуалізації, творчості. Гуманістична психологія сприяла розвитку теорій особистості, психотерапії, психологічного консультування та корекції. Завдяки цьому вона зацікавлює студентів та розповсюджується у навчальних курсах. Однак у наукових колах її критикують, оскільки вона не має достатньої емпіричної бази й не досить жорстко дотримується наукової методології.

5. Прикладна і практична психологія, їхня роль в окремих напрямках психологічної науки підсилюється у другій половині ХХ ст., оскільки втрачають колишню значущість проблеми вивчення механізмів психічної діяльності, загальнотеоретичних та методологічних проблем.

Розгортаються наукові дослідження прикладного характеру, спрямовані на вирішення актуальних практичних завдань (професійна сфера, проблеми життєдіяльності людей та суспільства). Розвиток практичної психології стимулюється очікуваннями людей, що психологія допоможе їм розв'язати повсякденні проблеми, що психологія може бути їм корисна. Так ці напрямки потрапили у сучасні освітні програми ЗВО.

6. Еклектизм – характерна риса розвитку наукової психології у другій половині ХХ ст., яка свідчить про поступове зникнення кордонів між різними науковими школами і напрямками.

Еклектизм – поєднання ідей, розроблених вченими різних напрямків і наукових шкіл, основа нових наукових концепцій. Якщо якість психологічної освіти студентів першої половини ХХ ст. визначалася тим, де і в кого вони навчалися, то зараз вона визначається **інтеграцією** теоретичних й емпіричних досліджень із різних психологічних концепцій: біхевіоризму, гештальт-психології, психоаналізу, гуманістичної психології, когнітивної психології.

Психологія поступово стає єдиною науковою дисципліною, а психологічна освіта – більш різнобічною та комплексною. Окремі

методологічні концепції і наукові школи вже часто розглядаються не з позиції того, яка з них більш правильна, а викладаються студентам як різні наукові перспективи у психології, кожна з яких вивчає психічний світ під різними кутами зору.

7. Диференціація психологічних знань і галузей психологічної науки – одна із сучасних тенденцій розвитку психології. Галузі психології виникають на основі методів дослідження, якими вони користуються, на основі об'єктів та проблем, котрі вони вивчають, на основі зв'язків психології з іншими науками.

Різні вчені нараховують від 50 до 100 відносно самостійних сфер психологічних досліджень чи психологічної практики. Звичайно, кількість навчальних дисциплін, які викладаються, значно менша. Психологія стала дуже розгалуженою наукою, і спеціалісти в одній галузі вже можуть не бути компетентними в іншій галузі наукових досліджень. Багато вчених настільки заглибились у власні наукові проблеми, що втратили цікавість до інших сфер психологічних досліджень. У результаті психологія стала втрачати свою єдність й цілісність. Тим не менше, психологічна освіта залишається інтегруючим началом психології, зберігає єдину область теоретичних й емпіричних досліджень. Тому до змісту базової психологічної освіти зазвичай включається вивчення основ всіх фундаментальних і прикладних галузей психологічного знання.

8. Інтернаціоналізація сучасної психології – розширення міжнародних контактів вчених різних країн, розробка спільних наукових тем, схожий підхід до розв'язання актуальних наукових проблем, тобто психологічні знання втрачають національну приналежність.

Наприклад, раніше біхевіоризм початку ХХ ст. мав міцне національне коріння і був переважно американським напрямком психології; гештальтпсихологія була розповсюджена в основному у Німеччині; генетична психологія – у Швейцарії; психоаналіз – в Австрії; культурно-історична психологія – в Росії. Пізніше, завдяки Другій світовій війні, під час якої багато європейських вчених емігрували до США, це перетворило Америку на центр світової психології. Новий сплеск цікавості американських вчених до європейських досліджень був зареєстрований у 80-90-их роках ХХ ст. Так почалась інтернаціоналізація психології у світі.

Поступове перетворення англійської мови на мову міжнародного наукового спілкування знімає останню перешкоду на цьому шляху.

Аналогічна тенденція інтернаціоналізації спостерігається і в психологічній освіті. Наприклад, Товариство викладання психології (США) інтернаціоналізує свої навчальні програми з психології, інтегруючи до них зміст європейських навчальних програм. Інтернет та електронні навчальні курси, які пропонуються багатьма університетами світу, можуть зробити психологічну освіту дійсно міжнародною.

9. Перетворення англійської мови на мову міжнародного наукового спілкування психологів – ще одна істотна тенденція сучасної психологічної освіти.

Це значно полегшує і прискорює обмін науковими ідеями й результатами емпіричних досліджень, більшість міжнародних науково-психологічних журналів видаються англійською. Робочою мовою багатьох наукових конференцій стає англійська. Це спонукає студентів до вивчення англійської мови й полегшує їм своєчасний доступ до психологічних знань в інших країнах. Наразі стали дуже популярними міжнародні обмінні освітні програми, вивчення окремих навчальних курсів за кордоном.

10. Значне зростання інтересу студентів до вивчення психології в університетах та школах більшості європейських та північноамериканських країн.

Останнім часом часто висловлюється думка про те, що XXI ст. буде століттям психології. Популярність психології як науки і практичної професійної діяльності зросла у другій половині XX ст. А в багатьох зарубіжних університетах психологія потрапляє у перші 3-4-и найбільш популярні навчальні дисципліни. Психологію прагнуть вивчати і студенти непсихологічних спеціальностей.

3. ПСИХОЛОГІЧНІ ВІДМІННОСТІ У ТРАДИЦІЙНІЙ ТА ІННОВАЦІЙНІЙ СТРАТЕГІЯХ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ [3; 6]

Наразі, на думку В. Ляудіс, у вищій школі співіснують дві стратегії управління навчально-виховним процесом.

Перша відповідає традиційному, нормативному устрою організації освіти, притаманному індустріальній епосі.

Друга почала формуватися разом із зміною соціального запиту щодо особистості, її ролі у суспільному розвитку, вона з'явилася у постіндустріальному, інформатизованому суспільстві. Це інноваційна стратегія, яка розбудовує освіту, орієнтуючись на цінності особистості всіх її учасників.

В. Ляудіс пропонує не абсолютизувати відмінності цих двох стратегій управління освітнім процесом, але детально вивчити відмінності «соціальної ситуації розвитку особистості», яка складається всередині кожного типу організації освіти.

Структурні компоненти інноваційної стратегії організації освіти.

Перший компонент – особистість педагога (управлінця й організатора освіти).

Педагог тут не тільки носій предметно-дисциплінарних знань, інформації, охоронець норм і традицій, але й помічник розвитку особистості студента, який поважає його особистість, незалежно від міри його залучення до знань, міри його розуміння – не розуміння. Змінюється характер управління, впливу на студента: з авторитарної влади на демократичну взаємодію і співпрацю. Змінюється й позиція особистості студента: він центрується не на оцінці, а на активній взаємодії з викладачем та іншими студентами.

Другий компонент – зміна функції, структури знань і способів організації процесу їх засвоєння.

Знання у нас час, перетворившись на «третю соціальну силу» після багатства й влади (О. Тоффлер), дають людині можливість посісти відповідне місце у сучасній культурі та цивілізації. Зараз

цінуються системні, міждисциплінарні, узагальнені знання. Процес їх засвоєння перестав бути рутинним заучуванням, репродукцією, перетворившись на процес пошуку, конструктивного мислення і продуктивної творчості.

Третій компонент – орієнтація не на індивідуальні, а на групові форми учіння, спільну діяльність, на міжособистісні взаємини і спілкування.

Тепер індивідуальність виростає з «колективного суб'єкту» у процесі співробітництва й співтворчості.

Четвертий компонент – відмова від репресивної, деструктивної ролі контролю і оцінок, зміна критеріїв оцінювання ефективності навчання і виховання. Перш за все, це відмова від оцінки, яка фіксує досягнуту студентом відповідність заданому зразку і карає будь-яке відхилення від зразка.

Крім того, оцінка, право на яку беззаперечно належить викладачу, не формує адекватної самосвідомості та самооцінки. А без них у студента не розвивається психологічна стійкість у ситуаціях, які вимагають ініціативи.

Переходимо до більш розгорнутого порівняння психологічних особливостей управління освітніми ситуаціями при різних підходах до їх організації.

Таблиця 2.1

**Порівняльний аналіз стратегій
традиційного й інноваційного навчання**

Параметри навчаючої системи	Традиційне навчання	Інноваційне навчання
1. Одиниця управління	Навчально-виховний процес – це взаємозв'язок двох автономних діяльностей : навчальної діяльності викладача та учбово-пізнавальної – студента. Студенти – об'єкти управління викладача	Одиниця управління – цілісна навчально-виховна ситуація з різноманітними формами взаємодії між всіма її учасниками. Ціль – підтримка високого рівня мотивації й активності студента. Студенти – суб'єкти навчання, спілкування, співпраці з викладачем

<i>Параметри навчальної системи</i>	<i>Традиційне навчання</i>	<i>Інноваційне навчання</i>
2. Цілі	Засвоєння предметно-дисциплінарних знань	Розвиток особистості і різноманітних форм мислення кожного студента
3. Роль викладача і стиль керівництва	Роль: інформування студентів і контроль знань. Стиль: авторитарно-директивний, репресивний, ініціатива студентів частіше придушується, ніж заохочується	Роль: організатор і стимулятор здобуття знань. Стиль: демократичний, заохочувальний, ініціатива студентів підтримується
4. Мотиваційно-сміслові настанови викладача	Анонімність, закритість особистості, індивідуальна підзвітність, беззаперечність вимог, ігнорування особистого досвіду студентів	Відкритість особистості викладача, настанова на солідарність, спільну діяльність, індивідуальну допомогу, спільні зі студентами постановка цілей й прийняття рішень
5. Характер організації навчально-пізнавальної діяльності	Переважають репродуктивні завдання, вправи за зразком. Опанування операціями виконання діяльності випереджає смисло- і цілепокладання. Тренування у виконанні окремих елементів випереджають розуміння цілі й смислу діяльності. Система завдань вибудовується за логікою цілей, завданих ззовні, не стимулюючи самостійності постановки цілей і пошуку способів розв'язання. Завдання мають недиференційований характер (не стимулюють студентів до підвищення рівня своїх досягнень)	Переважають творчі й продуктивні завдання, студент сам обирає вид репродуктивних завдань. Студенти «занурюються» до цілісної системи діяльності, а потім переходять до відпрацювання окремих елементів та операцій. Спочатку формуються смисли і цілі пізнавальної діяльності, потім – тренування у способах досягнення результату. Синтез випереджає аналіз, полегшуючи усвідомлення системи засвоєваних дій і самостійну постановку цілей та бажаних результатів

Параметри навчаючої системи	Традиційне навчання	Інноваційне навчання
6. Форми взаємодій	<p>Задані викладачем цілі і плани їх досягнень визначаються виконавським стилем індивідуальної навчальної роботи студентів.</p> <p>Провідна форма учбових взаємодій – наслідування, імітація, копіювання зразків. Студент – той, кого ведуть.</p> <p>Одноманітність соціальних і міжособистісних взаємодій.</p> <p>Високий рівень конфліктності й агресивності посилює ворожість між викладачем і студентом</p>	<p>Цілі і завдання приймаються у ході спільної діяльності викладача і студента.</p> <p>Багатоманітність взаємодій, які актуалізують особистий досвід кожного учасника.</p> <p>Оволодіння різними позиціями і ролями в системі міжособистісної взаємодії (співучасника, партнера, керівника, помічника)</p>
7. Форми стосунків	Суперництво переважає над співпрацею	Співпраця , яка зменшує конфліктність, підсилює симпатію один до одного і до викладача
8. Контроль и оцінка	<p>Зовнішній поопераційний контроль у межах жорстко завданих правил. Самоконтроль ригідний и ситуативний.</p> <p>Заохочується суперництво у боротьбі за кращу оцінку.</p> <p>Мотивація навчання – «очікування на вирок» – оцінки викладача.</p> <p>Учбова робота виконується, щоб уникнути покарання, втрати престижу.</p> <p>Провідна емоційна складова навчання – страх перед покаранням поганою оцінкою</p>	<p>Переважають взаємо- і самоконтроль.</p> <p>Внутрішній контроль ґрунтується на прийнятних особистісних цінностях.</p> <p>Мотив навчання – групове досягнення продуктивного результату.</p> <p>Багатоманітність форм актуалізації для заохочення досягнень, підсилення публічного визнання досягнень, створення позитивного емоційного фону в учбовій ситуації та самопочуття переможця</p>

<i>Параметри навчальної системи</i>	<i>Традиційне навчання</i>	<i>Інноваційне навчання</i>
9. Мотиваційно-сміслові позиції студентів	Відчуження від цінності навчання, відраза до навчання, звуження спектру пізнавальних мотивів. Внутрішня психологічна втеча від навчання	Підсилення смислу навчання через співтворчість. Збагачення мотивів навчання: інтелектуальної, творчої діяльності, самоактуалізації, продуктивної взаємодії, особистісного зростання, особистої гідності та ін.



Завдання для обговорення

Уважно прослухайте приклади і, користуючись даними Таблиці 2.1, дайте відповіді на питання:

1. Про яку стратегію навчання йдеться у прикладах: про традиційну чи інноваційну?

2. Обґрунтуйте свою відповідь, аналізуючи відмінності у компонентах структури навчальних ситуацій.

Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии. 5-е изд. – СПб.: Питер, 2008.

Приклад №1 (Ляудис В.Я., с. 71-72)

Твір на тему: «Мої уявлення про методи навчання» (студентка мехмату, 4 курс).

«...Я хочу розповісти про своє вивчення літератури у середній школі. Ще у початкових класах нас вчили грамотно переказувати прочитане оповідання чи казку. З роками ми намагалися додавати до розповіді власну думку, але часто моя думка була думкою якогось відомого літературного критика, статтю якого я читала дома у підручнику літератури (це було обов'язковим домашнім завданням разом з читанням чергового художнього твору).

Таким чином, кожен урок повторювалося одне й те саме, мені постійно хотілося спати. Так тривало до 11 класу. Я вже тоді усвідомлювала, що можу не написати твору на випускних іспитах, оскільки після такого «сну» у голові нічого не відкладалося, а

написати щось на задану тему без пари критичних статей і книги під рукою я просто не могла. Мене так навчили жити.

Прийшовши до 11 класу, ми дізналися, що у нас нова вчителька літератури – Любов Миколаївна. Це було шоком для нашого класу, після першого уроку ми трусилися від страху...

Перший раз увійшовши до нашого класу, нова літераторка розпочала урок з фраз залякування, щось на кшталт: «Я дуже зла й вередлива», «Не люблю, коли у мене на уроці ловлять гав чи розмовляють: буду виганяти» тощо.

Немислимі домашні завдання, які обов'язково містили аналіз прочитаного твору, котрі зазвичай навіювали на нас жах, після перших уроків, стали звичною справою. Ми забулися, що по літературі теж існують підручники: на уроках лунали лише наші власні думки. Кожне заняття – це 40 хв. дискусії, яка інколи приводила до таких висновків, що просто дивно, як це можна було висловити настільки стисло, як це зробив автор.

Перечитуючи зараз свої коротенькі твори, я дивуюся, як я могла на аркуш розписати значення якогось рядка-метафори з «Облака в штанах» Маяковського, зробити есе з приводу восьми рядків поета. Ловити гав на уроці було ніколи...

Завжди рухлива й готова ображатися Любов Миколаївна вміла захопити учня любим твором. Я не можу пригадати жодного оповідання, повісті, які ми вивчали в останній шкільний рік, і які б мені не сподобалися.

У результаті література стала у нашому фізико-математичному класі чи не найулюбленішим предметом (на першому місці майже в усіх стояла фізика чи математика), хоча раніше люди йшли туди з великою неохотою й кислим виразом обличчя. Любов Миколаївна дала нам можливість побачити предмет з іншого, незвичного й захоплюючого боку.

Саме тоді я зрозуміла, що від методів викладання (а не тільки від вчителя) залежить багато що...»

Приклад №2 (Ляудис В.Я., с. 106-107).

Твір на тему: «Із досвіду мого шкільного навчання математиці» (студент психологічного факультету, 2 курс)

«... У процесі шкільного навчання, починаючи з 1-го кл. я мав величезні труднощі із засвоєнням математики. Дуже часта зміна шкіл не сприяла засвоєнню знань, та й педагоги у нас часто мінялися, й працювали вони виключно із встигаючими учнями. У

середній школі у мене виникли проблеми із вивченням алгебри, інтерес до якої швидко зник.

У 9-му кл. у нашу школу прийшов новий вчитель, на той час – аспірант факультету обчислювальної математики і кібернетики. Взявши підручник у руки, погортавши його кілька разів, він попросив нас пояснити домашнє завдання. Спочатку він питав тих, хто піднімав руки, а потім решту учнів. Причому він питав не стільки формули, скільки їх смисл, їх розуміння. З'ясувалося, що ми могли лише автоматично оперувати деякими формулами, теоремами, але не більше. Наступного разу він дав нам завдання опрацювати 30 параграфів, причому більше половини – нових. Звичайно, хоча ми й переглянули матеріал, «вивчити» його не було жодної можливості.

Урок розпочався з вільного опитування – «що з прочитаного ми зрозуміли». Потім він став з самого початку пояснювати матеріал, водночас наводячи абсолютно прекрасні приклади, пов'язані з відкриттям тієї чи іншої формули. При цьому він заводив у глухий кут розв'язання чи доведення тієї чи іншої теореми і влаштовував дискусії з усім класом для подолання труднощів, що виникли. Навіть відверту «маячню» він уважно слухав і пропонував для загального обговорення. Так увесь клас опинявся у процесі навчання. Домашнім завданням цього разу було 15 нових параграфів і варіанти розв'язання вельми відомої теореми Ферма (котру й зараз не доведено). Яким же було здивування, коли прийшовши додому, розгорнувши підручник і вивчаючи вже пройдений, абсолютно незрозумілий матеріал, я усвідомив, що дуже добре його знаю, все стало чітким, зрозумілим й цікавим. З іншого боку, нове домашнє завдання явно викликало труднощі. То доведення теореми незрозуміле, то зв'язок графіка чи діаграми із доведенням. Але починався новий урок, і по його завершенню я розумів те, що раніше для мене було межею мого «розуміння». Мої оцінки теж змінилися: якщо раніше у мене по алгебрі були суцільні «трійки», то поступово я переходив на «четвірки», для мене це було істинне свято.

Через деякий час викладач поїхав, а його замінила попередня вчителька. Зайняття велись по її сценарію, для неї трійочники так і залишилися трійочниками, улюбленці – улюбленцями. І все повернулося на круги своя, тобто до нерозуміння предмета й небажання їм займатися...».

ТЕМА 3. НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВИКЛАДАННЯ ПСИХОЛОГІЇ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

План

1. Державний стандарт вищої освіти України за спеціальністю 053 «Психологія».
2. Сутність і структура навчальних планів.
3. Навчальна програма: види, способи побудови, структура.
4. Робоча програма навчальної дисципліни: функції і структура.

Література

1. Зайченко І.В. Педагогіка: підручник: [Ел. рес.] http://pidruchniki.com/12241121/pedagogika/harakteristika_navchalnih_program_pidruchnikov_navchalnih_posibnikov
2. Закон України «Про вищу освіту»: [Ел. рес.]. – Реж. дост.: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
3. Карандашев В.Н. МПП. – СПб.: Питер, 2005. – п. 4.3.
4. Козлова Г.М. Методика викладання у вищій школі: навч. посіб. – Одеса: ОНЕУ ротапринт, 2014. – Тема 1.1 «Система вищої освіти України: загальна характеристика»
5. Методика викладання психології у вищій школі: навч. посіб / Ю.Ю. Бойко-Бузиль, Г.Л. Горбенко та ін. – К.: Атіка, 2012. – Тема 2.1 «Зміст психологічної освіти»
6. Рабочие программы по предметам: рекомендации по составлению: [Эл. рес.]. – Реж. дост. <http://www.conseducer.ru/index.php/metodicheskaya-kopilka/102-rabochie-programmy-po-predmetam-rekomendatsii-k-sostavleniyu>
7. Державний стандарт вищої освіти за спеціальністю 053 «Психологія» для другого (магістерського) рівня вищої освіти, 2019 / <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/04/25/053-psikhologiya-mag.pdf>
8. Учебная программа: [Эл. рес.]. – Реж. дост.: <http://ukrefs.com.ua/page,2,101306-Uchebnyiy-plan-osnovnyue-problemy-teorii-i-praktiki.html>

1. ДЕРЖАВНИЙ СТАНДАРТ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ ЗА СПЕЦІАЛЬНІСТЮ 053 «ПСИХОЛОГІЯ» [4; 6; 7]

Нормативно-законодавчою базою організації навчального процесу на відділеннях і факультетах психології вищих навчальних закладів є закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Концепція національного виховання», Постанови Кабінету Міністрів України та Укази Президента України про основні напрями формування вищої освіти та реорганізацію навчального процесу.

Організація навчального процесу у ЗВО забезпечується нормативною та вибірковою частинами. **Нормативна частина** визначається відповідним державним стандартом освіти, **вбіркова частина** – вищим навчальним закладом.

Ст. 32 Закону України «Про вищу освіту» (від 01.07.2014 №1556-VII – чинний з 6.09.2014 р.). Принципи діяльності, основні права та обов'язки ВНЗ.

Ст. 32:

«...ВНЗ мають право:

- п. 1) **розробляти та реалізовувати освітні (наукові) програми** в межах ліцензованої спеціальності;
- п. 2) самостійно визначати форми навчання та форми організації освітнього процесу;
- п. 3) обирати **типи програм** підготовки бакалаврів і магістрів, що передбачені Міжнародною стандартною класифікацією освіти;
- п. 7) запроваджувати рейтингове оцінювання освітніх, науково-дослідницьких та інноваційних досягнень учасників освітнього процесу;
- п. 9) самостійно розробляти та запроваджувати власні програми освітньої, наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності;
- п. 10) самостійно запроваджувати спеціалізації, визначати їх зміст і програми навчальних дисциплін...».

Державний стандарт освіти (ДСО) – це:

– сукупність вимог до змісту та результатів освітньої діяльності ЗВО за кожним рівнем (1-й рів. – бакалаврський, 2-й – магістерський) вищої освіти в межах кожної спеціальності;

– це сукупність норм, що визначають вимоги до відповідного освітнього (кваліфікаційного) рівня з метою забезпечення

досягнення і підтримання ЗВО високого рівня вищої освіти через реалізацію нормативної частини змісту освіти та самооцінки чи державного оцінювання результатів роботи.

ДСО за кожною спеціальністю розробляє центральний орган виконавчої влади у сфері освіти і науки (МОН), враховуючи пропозиції галузевих держ. органів, які керують діяльністю ЗВО + галузевих об'єднань організацій роботодавців + погоджує з Нац. агенством із забезпечення якості вищої освіти.

Функції ДСО

– з одного боку, ДСО дозволяє оцінити рівень освіченості студента;

– з другого боку, – покликаний забезпечити рівні можливості для отримання освіти та стимулювати досягнення кожним здобувачем більш якісного результату освіти.

Складові ДСО:

1) освітня (освітньо-кваліфікаційна) характеристика;

2) нормативна частина змісту освіти (це освітньо-професійна програма/ОПП, яка передбачає вимоги до змісту, обсягу та рівня освітньої і професійної підготовки фахівця відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня певної спеціальності);

ОПП встановлює:

– розподіл обсягу освітньо-професійної програми за циклами підготовки в академічних годинах;

– нормативну частину змісту навчання у навчальних елементах, їх інформаційний обсяг та рівень засвоєння у процесі підготовки відповідно до вимог освітньо-кваліфікаційної характеристики (обсяг дисциплін державного компонента (укр. мова, іноземна мова, ОБЖ, правознавство) повинен становити 50% від повного обсягу теоретичного навчання; обсяг вибіркового дисциплін – 25%; практична підготовка здобувача – 25%);

– рекомендований перелік навчальних дисциплін, форми контролю та державної атестації, нормативний термін навчання.

3) **тести** (система формалізованих завдань, призначені для встановлення відповідності освітнього (освітньо-кваліфікаційного) рівня особи вимогам державного стандарту освіти (ОХ, ОКХ). Тести розробляє МОН).

Освітня характеристика (ОХ) – це основні вимоги до якостей і знань особи, яка здобула певний освітній рівень.

Зміст освітньої характеристики як складової частини державного стандарту освіти визначається МОН України окремо для кожного освітнього рівня: початкова загальна освіта; базова загальна середня освіта; повна загальна середня освіта; професійно-технічна освіта; базова вища освіта; повна вища освіта.

Освітньо-кваліфікаційна характеристика (ОКХ) – це основні вимоги до професійних якостей, теоретичних знань, виробничих умінь та навичок фахівців, які відповідають визначеному освітньому рівню і необхідні для успішного виконання професійних обов'язків.

Зміст освітньо-кваліфікаційної характеристик визначається МОН України для кожного освітньо-кваліфікаційного рівня: кваліфікований робітник; молодший спеціаліст; бакалавр; спеціаліст, магістр.

Кваліфікаційна характеристика – це нормативний документ, який устанавлює:

- професійне призначення, кваліфікацію та умови використання фахівця з вищою освітою за професійним напрямом;
- рівень професійних знань та вмінь;
- кваліфікаційні вимоги до фахівців у формі виконання професійних і соціально-професійних завдань зазначенням міри самостійності при їх виконанні;
- порядок проведення державної атестації випускників;
- відповідальність за якість підготовки випускників.

На підставі освітньо-кваліфікаційної характеристики у ЗВО визначаються:

- цілі поетапного формування майбутніх фахівців;
- зміст та організація навчально-виховного процесу, у тому числі розробляються навчальні плани, програми, контрольні та атестаційні завдання;
- тести для діагностики якості підготовки студентів на різних стадіях навчання;
- здійснюється професійна орієнтація тих, хто збирається поступити до інституту, з урахуванням потреби у фахівцях цього напрямку на ринку праці, укладаються прямі договори-замовлення з підприємствами або приватними особами на підготовку фахівців зазначеного профілю;

– проводиться аналіз професійного використання та атестація молодих фахівців.

Отже, кваліфікаційна характеристика використовується для визначення первинних посад випускників ЗВО; визначення об'єкта, цілей професійної підготовки; розроблення та корегування освітньо-професійних програм підготовки бакалаврів, спеціалістів, магістрів.

Відповідно до ОКХ можна визначити наступні можливі посади психолога, його виробничі функції та типові завдання діяльності [Бойко-Бузиль, с. 58-60]:

1) *профконсультант* (функції: інформаційна, аналітична, прогностична, виховна) – проведення співбесід; розроблення рекомендацій щодо професійного трудового та соціального самовизначення клієнта; співробітництво зі спеціалістами інших підрозділів з метою з'ясування наявності навчально-трудова вакансій;

2) *спеціаліст з надання допомоги неблагополучним сім'ям* (функції: організаційна, нормативна, аналітична, виховна) – збір первинної інформації, її групування, виявлення сімей з вадами виховання; визначення джерел неблагополуччя сімей; визначення аспектів можливої взаємодії з членами родини; співробітництво з іншими підрозділами для надання допомоги сім'ям згідно з чинним законодавством; корекційна робота з членами родини;

3) *спеціаліст з соціальної роботи* (функції: організаційна, аналітична, виховна, нормативна) – організація матеріально-побутової допомоги та морально-правової підтримки громадянам, що знаходяться у стані психічної депресії (у зв'язку з катастрофами, війнами, утратою родини, житла тощо); визначення характеру та обсягу необхідної допомоги від закладів соц. обслуговування населення; розроблення і реалізація програми реабілітаційних заходів; проведення бесід, спостережень за життям та побутом своїх підлеглих;

4) *голова творчої секції; завідувач молодіжного центру;*

5) *психолог;*

6) *науковий співробітник;*

7) *консультант психолого-медико-педагогічної консультації;*

8) *головний консультант;*

9) *консультант з суспільно-політичних питань.*

2. СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА НАВЧАЛЬНИХ ПЛАНІВ

Навчальний план – офіційний документ, що складається на підставі освітньо-професійних програм і визначає організацію навчання здобувачів (регламентує склад навчальних дисциплін, їх обсяг і види атестації знань).

На основі державних освітніх стандартів вищої професійної освіти а ОПП університет, академія чи інститут самостійно розробляє і приймає навчальні плани за основними освітніми програмами. Він складається деканом, завідувачем випускаючої кафедри, провідними викладачами на відповідні напрями або спеціальності освіти, візується деканом факультету, затверджується ректором/першим проректором університету з навчальної роботи, затверджується рішенням Вченої Ради ЗВО, погоджується з МОН.

Основні принципи побудови Навчальних планів [Бойко-Бузиль, с. 68-69]:

1) **науковість** – передбачає відповідність отримання освіти до рівня і перспектив розвитку науки, формування у студента наукового світогляду на основі правильних уявлень про загальні і спеціальні методи наукового пізнання, засвоєння основних закономірностей процесу пізнання з позицій діалектичного матеріалізму;

2) **систематичність й послідовність** – потребує розміщувати навчальні дисципліни з урахуванням логіки досліджуваної наукової системи знань і закономірностей розвитку наукових понять у свідомості студентів;

3) **професійна спрямованість** – передбачає загальну орієнтацію всіх студійованих дисциплін на остаточні результати навчання студентів, пов'язані з набуттям конкретної спеціальності;

4) **гнучкість** – у навчальний план м.б. включені кілька самостійних, незалежних курсів навчальних дисциплін;

5) **диференціація** – варіювання складу дисциплін та часу на їх вивчення, введення дисциплін за вільним вибором студентів;

6) **інтеграція** – припускається об'єднання суміжних предметів (напр., психології – педагогіки – історії розвитку науки);

7) **уніфікація** – розробка змісту і об'єму навчальної дисциплін залежно від їх функціонального призначення для конкретного профілю;

8) **гуманізація/доступність** – припускає різні рівні опанування студентами окремих предметів та орієнтацію на знання як на умови розвитку здобувача освіти.

Структура навчального плану передбачає кількість і тривалість семестрів. Законом України «Про вищу освіту» регла-

ментується мінімально припустимий час навчання у виші (вищій школі), необхідний для отримання диплому про вищу освіту державного зразка.

По кожній дисципліні у навчальному плані вказується: сумарна кількість годин за видами занять (самостійна робота по засвоєнню матеріалу, консультації), вид контролю знань (залік, іспит), спеціальну індивідуальну роботу (курсова робота).

Структура. Навчальний план включає в себе:

- 1) графік процесу навчання;
- 2) перелік та обсяг навчальних дисциплін;

Всі дисципліни розподілені на дві групи: нормативні й вибіркові.

Нормативні навчальні дисципліни – це дисципліни, чітко регламентовані відповідною освітньо-професійною програмою, тому дотримання їх назв і обсягів є обов'язковим для навчального закладу. Зменшення часу вивчення цих дисциплін неприпустиме, але збільшення цілком можливе за рахунок годин, передбачених на цикл дисциплін самостійного вибору вищого навчального закладу.

Нормативні дисципліни складаються з 2-х груп (на них відводиться понад 50% навчального часу):

1) Групу (цикл) гуманітарних та соціально-економічних дисциплін.

2) Групу фундаментальних дисциплін, що містить цикл дисциплін природничо-наукової підготовки та перелік дисциплін, вивчення яких є базовими для засвоєння вузчих фахових навчальних курсів.

Вибіркові дисципліни встановлюються ЗВО з урахуванням освітніх і кваліфікацій-них вимог до професійного рівня фахівця, можливостей і традицій конкретного навчального закладу; потреб регіону.

3) послідовність їх вивчення (розподіл по семестрах);

4) трудомісткість їх вивчення (обсяг навч. занять з дисципліни);

5) конкретні форми проведення навч. занять (лекції, семінари, практичні заняття, консультації тощо);

6) види проміжного контролю (МКР, залік, реферат, курсова робота) та форми підсумкового контролю (екзамен, залік, диференційований залік);

7) порядок проведення практик, їх види;

8) обсяг часу, відведеного на самостійну роботу студентів;

9) зміст і форми державної атестації.

3. НАВЧАЛЬНА ПРОГРАМА: ВИДИ, СПОСОБИ ПОБУДОВИ, СТРУКТУРА

Навчальна програма – це нормативний документ, що визначає зміст і методичну побудову навчальної дисципліни (структуру, процес навчання, перелік основних ЗУН, що підлягають засвоєнню з кожного начального предмету).

На основі навчального плану і державного освітнього стандарту викладач (або науково-методична комісія ЗВО) складає навчальну програму та робочу програму вивчення дисципліни. Вона розробляється кафедрами по кожній дисципліні навчального плану з урахуванням спеціалізації, є єдиною для всіх форм навчання, обговорюється на кафедрі і затверджується Вченою радою факультету.

Навчальні програми мають відповідати високому науковому рівню, передбачати виховний потенціал, генералізувати навчальний матеріал на основі фундаментальних положень сучасної науки, групувати його навколо провідних ідей і наукових теорій.

У них не повинно бути надто ускладненого і другорядного матеріалу; їх призначення – реалізовувати міжпредметні зв'язки; ідеї взаємозв'язку науки, практики і виробництва, передбачати формування умінь і навичок студентів з кожної дисципліни.

Навчальна програма зазвичай містить такі *розділи*:

1) найменування навчальної дисципліни, категорію студентів, для якої вона призначена, інформацію про те, ким і коли підготовлена;

2) пояснювальну записку, в якій описуються значущість дисципліни в рамках освітньої програми, предмета, вимоги до знань і вмінь студентів, форми і методи контролю та оцінки знань;

3) короткий опис змісту досліджуваних тем;

4) список літератури, на яку спирається викладач при розкритті змісту курсу.

Навчальна програма є, з одного боку, офіційним документом, що зберігаються на кафедрі і свідчить про те, наскільки у дисципліні, що вкладається, відображаються вимоги державного освітнього стандарту, а з іншого боку, робочим документом, на основі якого викладач будує процес навчання.

Види НП:

1. Типові – розроблені на основі вимог державного освітнього стандарту відносно конкретної освітньої галузі (затверджуються на рівні МОН і мають рекомендований характер).

Типові програми окреслюють лише найбільш загальне, базове коло знань, умінь і навичок, систему провідних наукових світоглядних ідей, а також загальні рекомендації з перерахуванням необхідних і достатніх засобів і прийомів навчання, специфічних для конкретного навчального предмету.

Типові програми є основою для складання робочих навчальних програм.

Містить 3 типових структурних компоненти:

1) пояснювальна записка (вступ) в якій визначаються цільові напрями вивчення даного конкретного навчального предмету в системі навчальних дисциплін; особлива увага приділяється міжпредметним зв'язкам;

2) зміст освіти – навчальний матеріал, який містить основну інформацію, поняття, закони, теорії, перелік обов'язкових предметних умінь і навичок, а також перелік умінь і навичок, формування яких здійснюється на між-предметній основі; методичні вказівки про шляхи реалізації програми, в яких указуються методи, організаційні форми, засоби навчання;

3) підсумковий контроль успішності навчання – вказівки щодо оцінки знань, умінь і навичок, одержаних студентами в процесі опанування даного навчального предмета.

2. Робочі – розробляються на основі типових навчальних програм з урахуванням специфіки підготовки, національних та етнічних особливостей, затверджуються на рівні певного навчального закладу (НУ «ЧК»).

3. Авторські – містять авторські підходи до побудови навчального предмету (іншу логіку розгляду тих чи інших теорій, власний погляд щодо явищ і процесів, що вивчаються). Повинні мати рецензії відомих вчених у даній предметній галузі, і також затверджуються на рівні конкретного навчального закладу (НУ «ЧК» імені Т.Г. Шевченка – ППФ).

Способи побудови НП. При розробці навчальних планів і робочих програм у викладача виникає проблема у відборі змісту, який вивчатиметься на різних ступенях навчання.

Існує 4 способи побудови навчальних програм: лінійний, концентричний, спіралеподібний (спіральный), змішаний [Підкасистий, с. 252-253].

1. Лінійний – окремі частини (порції) навчального матеріалу утворюють безперервну послідовність пов'язаних між собою ланок (шикуються по одній лінії). Нове будується на основі вже відомого

і в тісному зв'язку з вже відомим. Кожна частина вивчається, як правило, тільки один раз.

Переваги: економічність у часі; виключення дублювання матеріалу.

Недоліки: на різних ступенях навчання студенти (особливо молодших курсів) не завжди здатні засвоїти певні складні явища (через нерозуміння їх природи).

2. Концентричний – викладання одного і того ж матеріалу (питання) кілька разів, але з поступовим ускладненням, розширенням змісту освіти за рахунок нових компонентів, з поглибленням аналізу зв'язків і залежностей між ними.

Переваги: – концентричне розташування матеріалу в програмах передбачає не просте повторення (дублювання), а більш глибоко вивчення тих же питань.

Недоліки: – уповільнення темпу навчання;

– збільшення витрат навчального часу.

Наразі у викладанні найчастіше переважає саме концентричний тип програм: і в середніх і у вищих навчальних закладах учнів і студентів навчають одного й того ж матеріалу, але з різним ступенем складності. У результаті має місце дублювання навчального матеріалу, що вивчається в школі і у виші, а також на різних щаблях навчання у вищій школі.

Негативних ознак лінійного і концентричного способу побудови навчальних програм значною мірою вдається уникнути при складанні навчальних програм з використанням спіралеподібного розташування в них навчального матеріалу, коли вдається поєднати послідовність і циклічність його вивчення.

3. Спіралеподібний – поєднання послідовності і циклічності вивчення матеріалу; характерна особливість: студенти не випускають з поля зору вихідну проблему і водночас поступово розширюють і поглиблюють коло пов'язаних з нею знань.

Переваги: – безперервне вивчення і поглиблення знань з проблеми (на відміну від концентричної структури навчання, при якій до початкової проблеми повертаються інколи навіть через декілька років);

– окремі теми можуть вивчатися неодноразово (на відміну від лінійної структури навчання, коли окрема тема розглядається лише раз).

Зміст навчальних програм конкретизується у підручниках (містять систематичний виклад науково обґрунтованого, лаконічно викладеного, конкретного, достатнього за фактичним обсягом

навчального матеріалу, високого ступеня узагальнення) і навчальних посібниках (доповнення до підручника, яке значною мірою доповнює і розширює матеріал підручника; це хрестоматії, збірники задач, словники, довідники)

Структура НП [Положення про освітнього процесу у НУ«ЧК» – п. 2.2]:

Титульна сторінка

(МОН → НУ«ЧК» імені Т.Г. Шевченка → Назва навчальної дисципліни → освітній ступінь → (бакалавр-магістр) → галузь знань 05 «Соціальні та поведінкові науки» → спеціальність 053 «Психологія»).

Інформація про розробника НП (навчальний заклад і автор/упорядник/укладач).

1. Вступ (предмет вивчення навчальної дисципліни → міждисциплінарні зв'язки → назви змістових модулів → мета та завдання навч. дисципліни → знання та уміння згідно з освітньо-професійною програмою (ОПП) → кількість годин і кредитів ECTS на дисципліну).

2. Інформаційний обсяг навчальної дисципліни (назви змістових модулів та стислий зміст кожної теми).

3. Рекомендована література (основна (базова), додаткова, інформаційний ресурс).

4. Форма підсумкового контролю успішності навчання (іспит, залік, диференційований залік)

5. Засоби діагностики успішності навчання (тестові завдання; МКР; усні повідомлення; захист реферату; кваліфікаційна робота; захист проекту; творче завдання; розробка сценарію навчального заняття; проведення фрагменту навчального завдання тощо).

4. РОБОЧА ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ (РОБОЧА НАВЧАЛЬНА ПРОГРАМА): ФУНКЦІЇ І СТРУКТУРА

Робоча програма навчальної дисципліни – це:

– нормативний методичний документ, що визначає зміст і технологію навчання з навчальної дисципліни за певною формою навчання та є обов'язковою для виконання викладачами;

– документ, який описує розподіл тем навчальної програми за видам занять, необхідне методичне забезпечення, форми контролю та атестації знань й умінь студентів.

Робоча програма – це документ, що:

– визначає зміст, об'єм, порядок вивчення конкретної навчальної дисципліни, відповідно до неї викладач безпосередньо здійснює навчальний процес з нормативних, вибіркових (за вибором ЗВО) і дисциплін вільного вибору студента;

– розробляється кафедрою для кожної навчальної дисципліни на основі типової (нормативної) програми відповідно до навчального плану та освітньо-професійної програми підготовки фахівців;

– може змінювати послідовність, методику і ступінь повноти викладання окремих розділів, тем і питань залежно від особливостей спеціальності, забезпечення навчально-методичною літературою, графіка навчального процесу тощо.

Робочу навчальну програму розробляє ведучий викладач з прив'язкою до конкретного потоку студентів, для яких викладається дана дисципліна.

Робоча навчальна програма обов'язково розглядається на засіданні кафедри, схвалюється методичною комісією і затверджується деканом факультету, на якому здійснюється викладання цієї дисципліни, та реєструється в навчальному відділі ЗВО.

Функції РП. Робоча програма виконує 3 основні функції: нормативну, інформаційно-методичну і організаційно-плануючу.

1. Нормативна функція визначає обов'язковість реалізації змісту програми у повному обсязі.

2. Інформаційно-методична дозволяє всім учасникам освітнього процесу отримати уявлення про цілі, зміст, послідовність вивчення матеріалу, шляхи досягнення результатів засвоєння освітньої програми студентами, застосовуючи засоби конкретного навчального предмету.

3. Організаційно-плануюча передбачає виокремлення етапів навчання, структурування навчального матеріалу, визначення його кількісних та якісних характеристик на кожному етапі, а також зміст проміжної атестації студентів.

Структура РП [Положення про організацію освітнього процесу у НУ«ЧК» – п. 2.3].

Титульна сторінка (МОН → НУ«ЧК» імені ТГ Шевченка → Кафедра → Назва навчальної дисципліни → галузь знань 05

«Соціальні та поведінкові науки» → спеціальність 053 «Психологія»
→ ступінь вищої освіти → (бакалавр-магістр) → факультет).

Інформація про розробника НП (навчальний заклад і автор/упорядник/укладач).

1. Опис навчальної дисципліни (таблиця).
2. Мета та завдання навчальної дисципліни (мета, завдання, знати, уміти).
3. Програма навчальної дисципліни (стислий опис кожної теми).
4. Структура навчальної дисципліни (таблиця: лекції + практичні + лабораторні + СРС + індивід. науково-дослідне завдання студента + загальна кількість годин для денної і заочної форми навчання).
5. Теми практичних занять (таблиця) та кількість годин на кожне з них.
- 6-7. Теми семінарських та лабораторних занять (якщо вони є).
8. СРС (теми і кількість годин).
9. Індивідуальні завдання (розробка сценарію/фрагменту лекції, практичного заняття, підготовка повідомлення, написання реферату, що містить аналіз якоїсь проблеми).
10. Методи навчання.
11. Методи контролю (опитування на практичному занятті, МКР, підсумкове тестування).
12. Розподіл балів при кредитно-трансферній системі викладання (з перекладом у національну шкалу).
13. Методичне забезпечення (розробки практичних занять).
14. Рекомендована літ-ра (базова, допоміжна).
15. Інформаційні ресурси.

МОДУЛЬ 2. МЕТОДИ Й ОРГАНІЗАЦІЙНІ ФОРМИ ВИКЛАДАННЯ ПСИХОЛОГІЇ

ТЕМА 4. МЕТОДИ ТА ПРИЙОМИ НАВЧАННЯ ПСИХОЛОГІЇ

План

1. Класифікація активних методів навчання психології
2. Методи й основні засоби програмованого навчання
3. Характеристика методу проблемного навчання
4. Методи та прийоми інтерактивного навчання

Література

1. Активные и традиционные методы обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ostu.ru/units/uu/main/umo/resources/method>.
2. Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии. – М.: ВЛАДОС, 1999. – С. 48-80.
3. Казанская В.Г. Педагогическая психология: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2003. – С. 159-183 (психологические основы образовательных технологий).
4. Карандашев В.Н. Методика преподавания психологии: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2005. – С. 146-160 (методы обучения психологии).
5. Методика преподавания психологии: конспект лекций / О.Ю. Тарская, В.И. Валовик, Е.В. Бушуева и др. – М.: Высшее образование, 2007. – Тема 7.
6. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие/ Отв. ред. М.В. Буланова-Топоркова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. – п.п. 6.4, 6.5, 6.9.
7. Якубовская Л.П. Методика преподавания психологии: Учебное пособие [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.abc.vvsu.ru>

1. КЛАСИФІКАЦІЯ АКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ПСИХОЛОГІЇ [1; 4; 5; 6]

Ступінь активності студентів у процесі засвоєння знань виступає одним з важливих факторів успішності навчання. Останнім часом у психологічній науці робиться акцент на використанні активних методів навчання (Ляудіс В., 1989; Клімов Є., 1998; Бадмаєв Б., 1999; Смирнов О., 2001). Методика навчання м.б. ефективною лише за умови, якщо вона ґрунтується на методах і прийомах, які активізують *розумову діяльність* студента, і слугує *інтелектуальному розвитку* особистості. Чим активнішою є пізнавальна діяльність студента, тим вищою буде ефективність засвоєння ним навчального матеріалу (Бадмаєв, 1999).

Слід нагадати, що у сучасній дидактиці розрізняються дві групи методів соціально-психологічного навчання: традиційні та активні; вони відрізняються між собою, перш за все, своїми завданнями.

Традиційне навчання (або інформаційно-рецептивне, від лат. *resertio* – сприйняття) – форма інформаційно-рецептивного навчання, яке має репродуктивний характер, і спрямовується на передачу певного обсягу знань та формування навичок практичної діяльності.

До традиційних знань відносять лекції, розповіді, семінари, бесіди, практичні заняття тощо. Їх результатом виступають «знання – описання» і навички застосовувати ці знання у типових ситуаціях. Звичайно, поділ методів навчання на активні й традиційні досить умовний, оскільки і традиційні методи повинні містити певну активність. Однак традиційні методи спрямовані переважено на передачу знань і формування навичок практичної діяльності. Вони пропонують студентам готові рішення як зразки. Завдання студента при традиційному навчанні – вивчити задане і відтворити його під час контролю. Зміст і спрямованість активності суб'єкта навчання у цьому випадку має репродуктивний характер. Саме це й визначає пріоритетну роль розвитку пам'яті студентів, але не їх творчого мислення.

Активні методи навчання (від лат. *aktivus* – діяльний), форма навчання, націлена на розвиток у студентів самостійного мислення і здатності кваліфіковано розв'язувати нестандартні професійні завдання.

Ціль навчання – не просто засвоєння знань, умінь і навичок вирішувати фахові завдання, а уміння мислити, розмірковувати,

усвідомлювати свої дії. Знання засвоюються, щоб формувати культуру розумової творчої діяльності, оскільки обставини і ситуації професійної діяльності можуть видозмінюватися.

Основні методи і форми соціально-психологічного навчання наводяться на Рис. 1. [1].

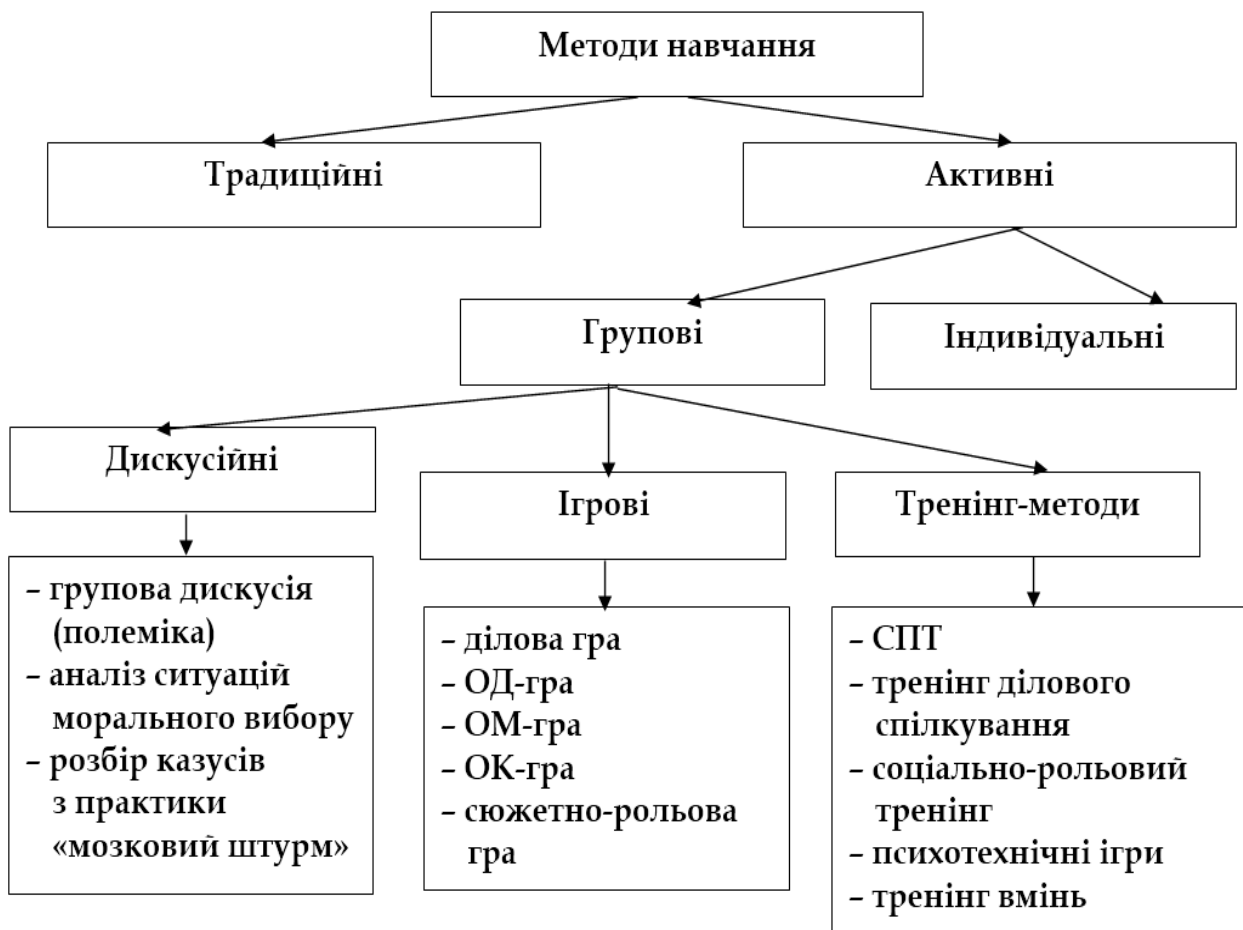


Рис. 1. Основні методи і форми соціально-психологічного навчання

Досить широкого розповсюдження набула класифікація методів навчання, запропонована *Л. Столяренко*, побудована таким чином, що у кожному наступному методі зростає ступінь активності і самостійності навчуваних (обучаемых) [5]. Авторка виділяє три основні рівні активності студентів:

1) **активність відтворення** характеризується прагненням навчуваних зрозуміти, запам'ятати, репродукувати знання, опанувати способи застосування за зразком;

2) **активність інтерпретації** пов'язана з прагненням навчуваного зрозуміти зміст навчального матеріалу, встановити зв'язки, опанувати способи застосування знань у змінених умовах;

3) **творча активність** передбачає прагнення навчуваного до теоретичного обмірковування знань, самостійного пошуку розв'язання проблем, інтенсивної демонстрації пізнавальних інтересів.

Особливість активних методів навчання полягає у тому, що вони ґрунтуються на спонуканні до практичної та розумової діяльності, без якої немає прогресу в опануванні знань.

Детальніше класифікація методів навчання за Л. Столяренко наводиться у таблиці 4.1.

Таблиця 4.1

Методи навчання залежно від характеру пізнавальної діяльності студентів

Метод	Вид діяльності	Рівні розумової діяльності студентів	Рівні знань	Зміст
1. Пояснювально-ілюстративний	За допомогою викладача (репродуктивний)	I впізнавання	I знання-знайомства	Традиційне навчання – процес передачі готових відомих знань
2. Репродуктивний	Сам учень (репродуктивний)	II відтворення	II знання-копії	
3. Проблемне викладання	За допомогою викладача (продуктивний)	III застосування	III знання-уміння	Проблемне навчання – процес активного пошуку і відкриття студентами нових знань
4. Частково-пошуковий	Продуктивний під орудою викладача	IV творчість	IV знання-трансформація	
5. Дослідницький	Продуктивний без допомоги викладача	V творчість	V знання-трансформація	

Отже, користуючись Таблицею 4.1, можна дійти наступних висновків щодо змісту наведених у ній методів навчання:

1. **Пояснювально-ілюстративний метод** полягає у тому, що студенти отримують знання на лекціях, із навчальної, методичної літератури у готовому вигляді. Специфікою методу у ЗВО є те, що студенти отримують велику кількість інформації.

2. До **репродуктивного методу** відносять застосування вивченого на основі зразка чи правила. Студенти у процесі навчання діють за інструкцією чи за правилами в аналогічних, схожих з показаним зразком, ситуаціях.

3. **Метод проблемного викладання** полягає у використанні педагогом найрізноманітніших джерел і засобів. Перш ніж викладати матеріал, педагог висуває проблему, формулює пізнавальне завдання, а потім, порівнюючи погляди, різні підходи, демонструє спосіб розв'язання. Студенти при цьому стають учасниками наукового пошуку.

4. **Частково-пошуковий** (евристичний) метод використовується у процесі відкриття нового. Зміст методу: педагог організовує активний пошук розв'язання висунутих у навчанні (чи самостійно сформульованих) пізнавальних завдань. Пошук рішення може відбуватися або під керівництвом педагога, або на основі евристичних програм і вказівок.

5. **Дослідницький метод** полягає в тому, що після аналізу матеріалу, постановки проблем і завдань, короткого інструктажу наочувані самостійно вивчають літературу, джерела, здійснюють спостереження та інші дії пошукового характеру.

Так поступово методи навчальної роботи перетворюються на методи наукового пізнання.

Карандашев В. [4] пропонує класифікацію методів навчання за джерелом отримання знань та умінь студентами (Таблиця 4.2).

Таблиця 4.2

Методи навчання психології
(за Віктором Карандашевим)

Словесні методи навчання		Види наочності у навчанні	Практичні методи навчання
Усні	Письмові		
Діалогічні (евристична бесіда, групова дискусія)	Діалогічні	Предметна	Навчальні моделі психологічних експериментів, психодіагностичні знання, розв'язання психологічних завдань, вправи, групова дискусія, дидактичні й ділові ігри
Монологічні	Монологічні (конспектування, складання плану тексту, складання тез, цитування, анотування, рецензування, складання матриці ідей, написання тематичного тезаурусу)	Образотворча (художня, символічна, текстова) Словесна	

Автори сучасних посібників з психології, долучивши до цього переліку методи самої науки, виділяють: методи програмованого, проблемного та інтерактивного (комунікативного) навчання [2; 4; 5; 6; 7]. На думку В. Ляудіс, кожен з цих методів виник як спроба подолання обмежень попередніх методів навчання (Ляудис, 2008).

Методи програмованого навчання мають на увазі перебудову традиційного навчання за рахунок уточнення та операціоналізації цілей, завдань, способів розв'язання, форм заохочення та контролю стосовно предметного змісту знань.

Методи проблемного навчання основну увагу приділяють мотивам і способам розумової діяльності студента, а також процедурам його долучення до проблемної ситуації.

Методи інтерактивного навчання керують процесом засвоєння знань за допомогою організації людської взаємодії та стосунків. Навчання розглядається як процес соціальний, колективний.

2. МЕТОДИ Й ОСНОВНІ ЗАСОБИ ПРОГРАМОВАНОГО НАВЧАННЯ [2; 3; 7]

1. Програмоване навчання (далі – ПН) – система теоретичних уявлень та організаційних форм, які допомагають студентам **самостійно отримувати** знання, уміння, навички.

2. Ідея ПН виникла у **1954 р.**, **мета** – підвищення ефективності викладання шляхом управління навчальною діяльністю (тобто відбувалася формалізація процесу освіти).

Методологічні засади ПН – **біхевіоризм**, ідеї **Береса** Фредеріка **Скінера**.

Основна **проблема** ПН – конструювання навчальних програм і підручників.

Специфіка ПН полягає в тому, що програмований посібник бере на себе функцію викладача. Це сприяє більш емоційному, результативному і цілеспрямованому навчінню (як і в традиційному навчанні).

У 1960 р. Дж. Гілфорд і Г. Саймон аналізують процес мислення, щоб виділити ті закономірності, які допомогли б їм при створенні моделі формального інтелекту (необхідної у конструюванні обчислювальних машин). Вони розробили теорію про перебіг процесів, на яких ґрунтується поведінка людини, коли вона працює над інтелектуальним завданням (прояв послідовності символів, оперування ними, їх копіювання).

Вчені довели, що поведінка людини підкорюється певній програмі, яка містить групу елементарних інтелектуальних процесів (Казанская, 2003).

3. У вітчизняній науці ПН зацікавились на *поч. 60-х років XX ст.*

Найвідомішими вітчизняними вченими, які працювали у цьому напрямку, були **Петро Якович Гальперін** (1902-1988), він розробляв теорію поетапного формування розумових дій та **Ніна Федорівна Тализіна** (нар. 1923 р.). Наступного розвитку ідеї цих вчених набули у працях **А. Матюшкина** (1972).

У нашій країні на поч. 60-х років серйозно захоплювалися скінерівським варіантом ПН. Створювалися програмовані підручники й навчальні посібники, де текст дрібнився на порції, які супроводжувалися питаннями для самоконтролю, наводилися варіанти альтернативних відповідей на них, з яких один був правильним, а решта – або неправильними, або неповними, неточними і т.п.

Студент повинен був читати текст, перевіряти власне засвоєння матеріалу за допомогою контрольних питань, обираючи, на його думку, потрібну відповідь з ряду запропонованих варіантів. Для самоосвіти і контролю засвоєння застосовувалися так звані навчаючі машини, які або пропонували чергові порції навчального матеріалу у вигляді текстів чи завдань, залежно від того, як студент впорався з попереднім фрагментом навчальної інформації, або виконували лише контрольні-перевірочні функції (машини-екзаменатори тощо) [2].

4. Наразі у зарубіжній психології виділяється і детально описується **3 види систем** навчального програмування: лінійне, розгалужене і змішане.

Системи навчального програмування:

4.1. Лінійне програмування (засновник – **Беррес Фредерік Скіннер**).

Основні риси лінійного програмування:

- всі студенти повинні послідовно виконувати одні й ті самі дії;
- цей вид програмування розрахований на чітке уявлення про розумові можливості студентів під час вивчення конкретної теми;
- викладання навчального матеріалу дозволяє засвоїти його без помилок;
- порції начального матеріалу містять завдання мінімальної складності;
- основне завдання студента – **вербалізація матеріалу** – пошук слів, словосполучень, понять – тих складових матеріалу, які необхідно засвоїти;
- викладач створює систему підкріплень, підказок, які скеровують студента на пошук правильного результату;
- наявність завдань для самоконтролю, які свідчать про засвоєння знань чи про опанування навичок. Тобто, якщо завдання зустрічалися студентам раніше, то й виконуються вони легко.

Недоліки лінійного програмування:

1. Негнучкість навичок й обмеженість умов застосування.

Безпомилковість виконання завдань при лінійному програмуванні сягає 90% випадків, але тільки тоді, коли умови завдань ідентичні, а відрізняється лише їх зміст. Власне ця обставина й свідчить про негнучкість навичок.

2. Відсутність у студента мотивації до самостійного пошуку шляхів засвоєння знань і формування навичок.

Викладач створює систему підкріплень, підказок, які наближають студента до правильного результату, від чого навчуваний рухається до нього легко й просто. Однак він сам не шукає правильних способів засвоєння знань і формування навичок, замість нього це здійснює педагог або програмований посібник (Казанская, 2003).

4.2. Розгалужене програмування (засновник – **Норман Краудер**)

Основні риси розгалуженого програмування:

- головна ідея – індивідуалізація процесу опанування знаннями (оскільки існують різні шляхи засвоєння знань) на основі **типових помилок**;

– найбільш підготовані (успішні) студенти можуть оминати розгалуження, рухаючись головними кроками і засвоюючи найскладніші порції матеріалу;

– «середні» студенти можуть припускатися помилок і самостійно їх виправляти;

– слабо підготовані студенти (неуспішні) мають прочитати інструкцію до завдання (основні дані, необхідні для засвоєння) → зрозуміти її → запам'ятати інформацію, вміщену в інструкції → повернутися до поставленого завдання (яке потрібно було виконати, використовуючи інструкцію) → застосувати знання інформації.

Розгалужене програмування розроблялось з урахуванням досвіду першого застосування лінійного програмування та його критики. Розгалужене програмування відрізняється від лінійного двома особливостями.

Перша відмінність полягає в тому, що навчальний матеріал надається студентам не маленькими порціями, а логічно довершеними великими блоками. Як вважав Н. Краудер, дози навчального матеріалу повинні бути досить великими, оскільки засвоєння залежить не лише від безпомилкового опанування матеріалу невеликими кроками, а й від глибокого й різнобічного аналізу його змісту.

Другою відмінністю розгалуженого програмування є вибірковість відповіді студента під час виконання контрольного завдання, вміщеного після кожного з блоків. Студент обирає правильну відповідь у контрольному завданні з набору відповідей, де, крім правильної відповіді є неповні, неточні й такі, що містять систематичні помилки. Якщо наuczуваний обрав правильну відповідь, він переходить до наступного кроку. Якщо ні, йому розтлумачують зміст помилки, і він отримує вказівку працювати по одній з додаткових програм (*програм розгалуження*) залежно від зробленої помилки чи повернутися до вихідного пункту. Таким чином, розгалужена програма веде студентів до цілі різними шляхами залежно від їх відповідей та помилок. Тим самим досягається значна індивідуалізація навчання.

Однак і розгалужене програмування не позбавлене недоліків. Основним з них, на думку критиків, власне й виступає вибір студентами правильної відповіді. Вибір відповіді провокує

научуваного вгадувати ці відповіді, запам'ятовувати їх і відкидати помилкові.

[http://fictionbook.ru/author/elena_aleksandrovna_sorokoumova/pedagogicheskaya_psihologiya_kratkiyi_kurs/].

Недоліки розгалуженого програмування:

1. Фактично засвоєння нового матеріалу відбувається не прямо, а у зворотному порядку (погано встигаючі студенти засвоюють нові знання своєрідно: прочитавши завдання, вони повертаються до інструкції, читають всі необхідні відомості, а потім власне виконують його; тобто *спочатку застосовують інформацію* з інструкції, а *потім засвоюють отримані знання*).

4.3. Змішане програмування (засновник – *Лев Наумович Ланда*, 1966) поєднує лінійну і розгалужену програму, що дозволяє алгоритмізувати процес навчання.

Оскільки розгалужена програма також не дає студенту цілісного і системного уявлення про матеріал, виник об'єднаний підхід – змішане програмування. Інколи зазначений тип програмування називають *алгоритмізованим*.

Алгоритм (за Л. Ланда) – це правило, яке приписує послідовність елементарних дій (операцій), які через їх простоту одностайно розуміються і виконуються всіма.

Алгоритм – це система вказівок (приписів) про ці дії, про те, які з них і як саме потрібно здійснювати.

Алгоритмічний процес – це система дій (операцій) з об'єктом, послідовне й упорядковане виділення у тому чи іншому об'єкті певних його елементів.

[http://fictionbook.ru/author/elena_aleksandrovna_sorokoumova/pedagogicheskaya_psihologiya_kratkiyi_kurs/].

Основні риси змішаного програмування:

– студенти виконують завдання жорстко дотримуючись правила, яке приписує послідовність операцій (дій);

– правила, якими керуються студенти, прості, що робить їх розуміння й виконання одностайним для всіх;

– матеріал ділиться на різні порції (دوزи) залежно від дидактичної цілі, віку студентів, логіки навчального матеріалу і самого навчального процесу;

– існують різні способи відповіді (відповідь може конструюватися з набору літер, слів, кодуватися умовними знаками та ін.);

– наявність перевірочних завдань для самоконтролю;

– наявність вказівок у випадку отримання помилкового результату.

Перевага алгоритмізованого навчання: можливість формалізації та модельного уявлення цього процесу.

5. Вітчизняний підхід до ПН (за П. Гальперіним, Н. Тализіною та А. Матюшкіним).



Завдання для самостійної роботи студентів

Підготувати інформацію про вітчизняні напрацювання у сфері програмованого навчання до **практичного заняття № 3**.

У 70-х роках ХХ ст. ідеї ПН зазнали жорсткої критики як з боку американських, так і з боку вітчизняних педагогів та психологів. Основним недоліком ПН вважалося те, що «його методи не були спрямовані на активізацію розумової діяльності навчуваних, і саме тому вони не можуть вважатися активними методами навчання» [2, с. 48].

Н. Тализіна зазначала, що сама ідея програмованого процесу навчання має раціональне зерно, яке становить основу управління формуванням саме мислення учнів, якщо використовувати програми дещо іншого типу [2].

Максимально сприяє розвитку мислення студентів у процесі ПН теорія поетапного формування розумових дій П. Гальперіна, яка дозволяє програмувати не порції початкових текстів, які слід запам'ятати, а **саму навчальну діяльність** студентів. Теорія П. Гальперіна не обмежується формальним запам'ятовуванням готового навчального тексту і шаблонних дій з вибору однієї з альтернативних готових відповідей.

Теорія П. Гальперіна відповідає основним **методологічним вимогам** до програмованого навчання:

5.1. Зазначає *чим управляти* (об'єкт управління) і *яким чином* має відбуватися *процес засвоєння* студентами пізнавальної (або будь-якої іншої) діяльності.

5.2. Зазначає *точний обсяг і зміст інформації*, яка надається студентам і яку слід отримати у зворотному зв'язку для корекції.

5.3. Зазначає *основні етапи* (чи проміжні результати) *засвоєння*, щоб управляти процесом переходу знань з формату суспільного досвіду до формату досвіду індивідуального.

У традиційному навчанні студент, опановуючи нову дію (діяльність), повинен спочатку отримати повне уявлення про неї:

знати **ЯК**, **ЩО** і **ДЛЯ ЧОГО** слід виконувати, а потім навчитися робити (виконувати) все це правильно.

За теорією П. Гальперіна процес навчання вибудовується інакше: отримання знань про нову діяльність і саме навчання тому, як виконувати цю діяльність відбувається **ВОДНОЧАС**.

6. Основні методологічні засоби ПН (за П. Гальперіним):

6.1. Схема орієнтовної основи дії (ООД) – це жорстка програма навчання виконанню дії, яка дозволяє студенту безпомилково (правильно і у потрібній послідовності) виконувати дії (чи діяльність в цілому), які він опановує.

6.2. Набір навчальних завдань, які моделюють різноманітні ситуації, що складаються в реальній дійсності під час виконання даної діяльності.

Студент розв'язує ці завдання (предметні, логічні, психологічні), спираючись на систему ООД, яка не дозволяє йому помилитися, оскільки зміст і послідовність всіх операцій чітко розписані у схемі ООД (покрокова інструкція).

Студентів-психологів таким чином можна навчати процедури проведення психодіагностичних методик, емпіричних досліджень, консультативній, корекційній і терапевтичній діяльності (тренінги).

Набір навчальних завдань, моделюючих найрізноманітніші ситуації, які зустрічаються в реальній дійсності:

Предметні. Цей тип завдань допомагає орієнтуванню у предметному полі. Це розумові дії, коли людина за певними, відомими їй ознаками знаходить у предметному полі об'єкти, здійснює їх розумову класифікацію, щоб оперувати тільки значущими об'єктами (які дозволять розв'язати поставлене завдання).

Наприклад, можна моделювати ситуації, що зустрічаються у діяльності практичного психолога: скажімо, визначення психічного стану людей за їхньою поведінкою, діями, репліками; або класифікація порушень психіки за типом девіантної поведінки та ін. Всі завдання, що розв'язуються на основі креслень, рисунків, схем теж відносять до предметного типу.

Логічні типи завдань. Для їх розв'язання необхідно здійснити логічний аналіз умов завдання. Особливістю такого типу завдань є те, що у них можуть бути не тільки необхідні й достатні для їх вирішення дані, але й зайві. Класичний приклад такого

завдання наводить Б. Бадмаєв: наявні 20 коней і 3 конюшні, кожна з яких може вмістити до 12 голів. Потрібно розташувати коней так, щоб у жодній з конюшень не було парної їх кількості. Як це зробити? [2]

Існують наступні різновиди логічних завдань:

- завдання, які містять тільки необхідну інформацію і не місять зайвої;
- завдання, які містять, як необхідні, так і зайві дані;
- завдання, в яких немає зайвих даних, але немає й деяких потрібних;
- завдання, в яких за наявності зайвих даних є й не всі необхідні.

Психологічні типи завдань. Вони мають містити такі дані, які «заманюють» наuchuваного у пастку, провокуючи помилкові дії, дають неправдиві сигнали. Знаючи про це, студент повинен бути дуже уважним, не піддаватися на хитрощі, жорстко керуватися прийнятими критеріями оцінки ситуацій.

Уміння розв'язувати завдання психологічного типу свідчить про те, що начуваний досить повно і всебічно опанував діяльність, всі його дії обмірковані й наділені високим ступенем усвідомлення [7].

Отже, у сучасній науці теорія поетапного формування розумових дій П. Гальперіна розглядається як наукова основа ПН.

7. Переваги і недоліки програмованого навчання

Переваги:

1. Дозування навчального матеріалу (поділ матеріалу на порції, які студенту легше засвоїти).
 2. Наявність перевірочних завдань (самоконтроль знань студентів).
 3. Наявність чітких вказівок на випадок отримання помилкового результату.
 4. Раціональна організація процесу навчання, яка забезпечується жорстким програмуванням виконуваних дій.
- Все наведене вище сприяє НАУЧІННЮ студентів.

Недоліки:

1. Складно простежити перебіг внутрішніх процесів засвоєння, що ускладнює подолання труднощів, які виникають у студентів.

2. Не забезпечується розвиток мислення і творчих здібностей.

Принципово неможливо за допомогою методів ПН розвивати творчі здібності студентів, активізувати їх самостійне мислення для вільної орієнтації у науковій та іншій інформації.

Методи ПН не були спрямовані на активізацію розумової діяльності навчуваного, і тому вони *не можуть вважатися* активними методами навчання (Бадмаев, 1999).

3. Не завжди вдалий відбір і компоновання педагогом обов'язкового для запам'ятовування студентами обсягу знань.

Формально педагог управляє навчальною діяльністю студентів, неформально – студенти не виявляють бажання самостійно і критично проаналізувати запропоновану їм для заучування інформацію.

4. Правильні відповіді на контрольні питання, які мають альтернативні варіанти відповідей, можна просто вгадати.

3. ХАРАКТЕРИСТИКА МЕТОДУ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ [2; 3; 5; 7]

1. Проблемне навчання (далі – ПБН) – опанування розв'язанням нестандартних науково-навчальних завдань нестандартними ж методами, у ході якого навчувані засвоюють нові ЗУН.

Витоки ПБН знаходяться ще в евристичних бесідах давньогрецького філософа *Сократа* (469-399 рр. до н.е.), який за допомогою запитань і логіки побудови бесіди підводив своїх учнів до протиріччя і послідовно вів їх до необхідного висновку.

Одним із засновників ПБН у зарубіжній психології вважається *Макс Вертгеймер* (1880-1943), психолог-гештальтист, автор книги «Продуктивне мислення» (1943). Основа ідея книги: мислення породжується проблемною ситуацією.

Засновником ПБН у вітчизняній психології виступає *Сергій Леонідович Рубінштейн* (1889-1960); відомою є його ідея про спосіб розвитку свідомості через розв'язання пізнавальних проблем, які містять протиріччя; тому проблемне навчання розкривається через постановку педагогом і розв'язання учнями проблемного питання, ситуації, задачі [5].

За даними досліджень А. Матюшкіна, при застосуванні ПБН більше 70% навчуваних розв'язують завдання найвищого (5-го) рівня складності, а при традиційному навчанні завдання найвищої складності можуть вирішити лише 15% найбільш здібних учнів [2, с. 66].

Причинами, які обумовлюють **більшу ефективність** ПБН, виступають:

1) більша інтелектуальна активність студентів, яка стимулюється пізнавальною потребою – бажанням знайти невідоме, без якого неможливо розв'язати поставлене завдання;

2) знання засвоюються як загальні закономірності чи способи дій, що дозволяє застосовувати їх під час вирішення широкого класу інших завдань.

2. Формування професійного мислення студентів – це вироблення творчого, проблемного підходу (репродуктивне мислення відтворює засвоєні шаблони; творче мислення спрямоване на вирішення проблеми).

Отже, **основна ідея** ПБН – **розвиток творчих здібностей** засобами проблемних завдань.

Найбільш ефективним проблемний підхід є у науково-дослідницькій та навчально-дослідницькій роботі студентів.

3. Ключовими поняттями ПБН виступають проблемна ситуація, проблемне завдання і проблемне питання; ці поняття дозволяють проілюструвати **основні етапи** (кроки), які складають зміст проблемного навчання.

1 крок. Проблемна ситуація.

2 крок. Проблемне завдання.

3 крок. Проблемне питання.

4 крок. Модель пошуку розв'язання (різні шляхи, засоби і методи рішення).

5 крок. Розв'язання.

Розглянемо наведені етапи більш детально.

3.1. Проблемна ситуація – це психічний стан інтелектуальних труднощів, який свідчить про появу у суб'єкта пізнавальної потреби в пошуку нових знань.

Проблемна ситуація виникає, якщо студент не може розв'язати завдання через відсутність у нього відповідних знань, які треба знайти, усунувши протиріччя між наявною інформацією і тією, якої бракує. Проблемна ситуація має психолого-педагогічну цінність тільки у випадку, коли, зіткнувшись з проблемою, студент точно знає, **ЩО** йому відомо з цього приводу, а що – ні, і може окреслити шляхи розв'язання проблеми.

Найсуттєвішим моментом проблемної ситуації виступає вступ до проблеми. Виділяються дві тактики побудови проблемної ситуації [5]:

1) «від знань до проблеми». Рух від предметного змісту знань (споживання готових досягнень науки) до проблеми недостатньо сприяє формуванню у студентів умінь і навичок самостійного наукового пошуку;

2) «від проблеми до знань». Рух від суб'єктивного досвіду аудиторії, де досвід залучається до логіки розв'язання наукової проблеми, надихаючи на пошук шляхів і засобів її вирішення, цілеспрямоване формування активного суб'єкта пізнавальної діяльності (С. Рубінштейн).

Існує кілька **видів** проблемних ситуацій [6]:

1. Нові наукові факти згодом суперечать виробленим раніше поглядам (теоріям) і вимагають зміни цих поглядів.

2. Існування суперечливих фактів і положень, коли їх сумісність чи спільність неочевидна і вимагає пояснення, доведення.

3. Прихована схожість між явищами, які суттєво відрізняються одне від одного.

4. Прихована відмінність між явно схожими явищами.

5. Суперечність між новою ідеєю й старими способами її реалізації.

3.2. Проблемне завдання – це навчальна проблема з чіткими умовами, які задаються викладачем або знаходяться і формулюються студентами.

Проблемне завдання вимагає не тільки пошуку і знаходження відповіді, але й обґрунтування, доведення її правильності.

Проблемне завдання супроводжується запитаннями, типу: «Як розв'язати цю суперечність?», «Чим пояснити це протиріччя?»

Функції проблемних завдань [6]:

1) стимуляція процесу засвоєння нових знань;

2) забезпечення успішності умов засвоєння;

3) забезпечення контролю результативності навчання.

Групи проблемних завдань:

1) завдання на відтворення знань, прості розумові операції, складні розумові операції (аргументація, пояснення);

2) повідомлення знань і письмовий аналіз джерел (реферат, резюме, оригінальний науковий текст);

3) продуктивне мислення (розв'язання проблемних ситуацій, групові доповіді, дискусії, групова оцінка спільних рішень).

Б. Бадмаєв звертає увагу викладачів на дотримання **умов** для **створення** проблемних ситуацій, які можуть викликати інтелектуальну активність і самостійність розумової діяльності у студентів, враховуючи специфіку формулювання проблемних завдань [2]:

1. Студентам пропонується завдання, яке містить лише один невідомий елемент; під час виконання завдання вони повинні відкрити нові знання чи дії.

2. Проблемне завдання має відповідати інтелектуальним можливостям студентів (бути досить складним, але розв'язуваним).

3. Проблемне завдання повинне випереджати пояснення нового навчального матеріалу.

4. Проблемні завдання містять учбові задачі, запитання і практичні завдання. Ні запитання, ні завдання самі по собі не є проблемною ситуацією.

5. Одна й та сама проблемна ситуація може бути викликана різними типами завдань теоретичного чи практичного характеру.

6. Якщо студенти не змогли розібратися з проблемною ситуацією, то викладач повинен сформулювати проблему, яка виникла, щоб зафіксувати її, зазначити причини невиконання завдання і розпочати пояснення матеріалу, необхідного для її розв'язання.

3.3. Проблемне питання – навчальне питання (яке може бути як самостійним, так і частиною проблемного завдання), що вимагає відповіді у процесі ретельних розмірковувань.

Якщо відповідь на питання ґрунтується на відтворенні інформації по пам'яті, то воно (питання) не вважається проблемним. Запитальні слова «Хто», «Що», «Коли», «Де», «Скільки», «Який» завжди потребують відповіді по пам'яті.

Якщо питання стимулює розумову діяльність, – воно проблемне. Проблемними питаннями виступають такі, що розпочинаються словами: «Чому ...», «Як (яким чином) можна пояснити ...», «Як зрозуміти ...», «Як довести (обґрунтувати) ...», «Який висновок можна зробити з ...» та ін. (Бадмаєв, 1999).

3.4. Модель пошуку розв'язання – вивчення та аналіз різноманітних шляхів, засобів і методів рішення проблемної ситуації.

У вітчизняній психологічній розрізняється **три основних методи** розв'язання проблемних ситуацій [6]:

1. Проблемне викладання навчального матеріалу у монологічному режимі лекції, коли викладач висуває проблемні питання, формулює проблемні завдання і сам їх розв'язує, а студенти розумово долучаються до процесу пошуку рішення.

2. Частково-пошукова діяльність, яка відбувається під час проблемних семінарів, практичних занять, евристичних бесід (див. пит. 4). Вони поступово залучають студентів до самостійного розв'язання проблем під керівництвом викладача, який складає систему проблемних питань (можливих підказок, допоміжних запитань), які викликають у наuczуваних інтелектуальні труднощі та цілеспрямований розумовий пошук.

3. Самостійна дослідницька діяльність (це найбільш ефективна форма ПБН, оскільки у студентів відбувається формування професійного мислення).

3.5. Розв'язання проблеми – етапи вирішення проблеми, перевірка отриманих результатів, порівняння із висунутою гіпотезою, систематизація й узагальнення здобутих ЗУН.

Отже, підсумовуючи вищесказане, можна зазначити, що більшість проблемних ситуацій можна звести до випадків нестачі чи надлишку теоретичної чи фактичної інформації. Проблема ситуація завдяки аналізу перетворюється на проблемне завдання, яка стимулює навчальний інтерес і націлює студентів на пошук відповіді на питання «Як розв'язати дану суперечність?»

Серія проблемних питань трансформує проблемне завдання на модель пошуку розв'язання, де розглядаються різні прийоми та методи вирішення. Нарешті проблема вирішується, а набуті ЗУН узагальнюються і систематизуються.

Проблемний метод містить наступні кроки: проблемна ситуація → проблемне завдання → проблемні питання → модель пошуку розв'язання → рішення.

4. Основні умови успішності ПБН:

4.1. Достатній рівень мотивації, здатний зацікавити студентів змістом проблеми.

4.2. Посильність роботи з проблемами, які виникають у студентів на кожному етапі роботи (раціональне співвідношення відомої та невідомої інформації).

4.3. Значущість, важливість у навчально-професійному плані для наукованого інформації, отриманої під час розв'язання проблеми.

4.4. Демократичний стиль педагогічного спілкування викладача, націлений на підтримку пізнавальної, розумової активності студентів.

5. Переваги проблемного навчання:

5.1. Навчає логічному, творчому, науковому мисленню.

5.2. Обумовлює самостійному творчому пошуку потрібних знань.

5.3. Забезпечує здатність долати труднощі.

5.4. Робить навчальний матеріал більш доводжуваним (доказательним), а його засвоєння – більш ґрунтовним і міцним.

5.5. Викликає позитивне емоційне ставлення до навчання.

5.6. Розвиває пізнавальні інтереси, формує творчу особистість.

6. Недоліки проблемного навчання:

6.1. Метод не універсальний: не будь-яка навчальна інформація містить суперечності і являє собою навчальну проблему.

6.2. Неможливість створити проблемну ситуацію за умови повного незнання.

6.3. Під час формування умінь і навичок, заснованих на демонстрації та наслідуванні, продуктивні методи (в тому числі ПБН) поступаються репродуктивним методам в ефективності.

6.4. Порівняно з репродуктивними, продуктивні методи потребують значно більших витрат часу на засвоєння матеріалу.

6.5. ПБН для успішного застосування вимагає високої педагогічної кваліфікації викладача і великих витрат як на етапі підготовки, так і на етапі проведення проблемних занять.

4. МЕТОДИ ТА ПРИЙОМИ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ [5; 6; 7]

1. Інтерактивне навчання (від англ. interaction – взаємодія, взаємовплив) – це навчання, засноване на психології людських взаємин та взаємодії.

До інтерактивних методів відносять ті методи, які навчають і розвивають особистість, ґрунтуючись на цілеспрямованій, спеціально організованій груповій діяльності й зворотному зв'язку між всіма учасниками.

Інтерактивні методи максимально стимулюють інтелектуальну активність студентів за рахунок: *духу змагання* (коли люди колективно шукають істину) та *феномену зараження* (коли висловлена сусідом думка здатна мимовільно викликати власну аналогічну, близьку до висловленої або, навпаки, абсолютно протилежну).

Одними з перших дослідників, які працювали у напрямку інтерактивного навчання у 70-их роках ХХ ст., були: *Махмутов Мірза Ісмагілович* (1926-2008) і *Лернер Ісак Якович* (1917-1996).

2. Відмінні особливості інтерактивного навчання [6]:

2.1. Примусова активізація мислення, оскільки навчуваний вимушений бути активним незалежно від його бажання.

2.2. Тривалий період залучення студентів до навчального процесу, оскільки їх активність повинна бути не короткочасною чи епізодичною, а стійкою і тривалою (протягом всього заняття).

2.3. Самостійне творче вироблення рішень, підвищення рівня мотивації й емоційності навчуваних.

2.4. Постійна взаємодія студентів і викладачів шляхом прямих і непрямих контактів.

2.5. Соціалізуюча функція інтерактивного навчання (активність – це не спонтанний прояв особистості, а соціальне утворення, яке ґрунтується на спілкуванні й діяльності. Активність студентів має соціальну значущість, від неї залежить успіх спільної справи. Ця школа колективних стосунків викликає у студентів переживання, пов'язані з конкуренцією, лідерством, взаєминами з людьми, розв'язанням професійних та наукових проблем).

3. Основні методи інтерактивного навчання

Зважаючи на те, що навчання – процес соціальний, колективний, а не виключно індивідуальний, інструментарій впливу в системі інтерактивних методів представлений груповими методами навчання.

Активний груповий метод (АГМ) – будь-який спосіб планованої активізації комунікативних процесів у навчальній групі, незалежно від змісту поставлених завдань (навчально-пізнавальних, творчих, психокорекційних).

АГМ умовно об'єднують у три основні блоки (Таблиця 4.3).

Таблиця 4.3

Класифікація активних групових методів навчання (за Н. Стоюхіною)*

Блок дискусійних методів	Блок ігрових методів	Блок активних методів соціального навчання
<ul style="list-style-type: none">– групова дискусія;– аналіз випадків з практики;– аналіз ситуацій морального вибору;– моделювання практичних ситуацій;– круглий стіл;– евристична бесіда;– метод кейсів та ін.	<ul style="list-style-type: none">– дидактичні, імітаційні, творчі, ділові (управлінські), операціональні ігри ;– рольові ігри (поведінкове навчання, ігрова психотерапія, психодрама);– мозковий штурм;– контргра (транзактний метод усвідомлення комунікативної поведінки).	<ul style="list-style-type: none">– тренінг сенситивності (тренування міжособистісної чутливості і сприймання себе як психофізіологічної єдності);– тренування емпатії;– рефлексивний тренінг;– тренінг саморегуляції;– тренінг особистісного зростання та ін.

* – детальніше див.: Стоюхіна Н.Ю. Методика преподавания психологи: история, теория, практика: Учеб. пособие. – М.: Флинта: МПСИ, 2009. – 184 с.

Розглянемо найбільш вживані з наведених у таблиці методів інтерактивного навчання.

3.1. Групова дискусія (від лат. *discussio* – дослідження, розгляд) – публічна суперечка, націлена на з'ясування і порівняння різних поглядів, на пошук і виявлення істинної думки, на пошук правильного розв'язання спірного питання.

Дискусія вважається ефективним способом переконання, оскільки її учасники самотужки доходять певних висновків. Завдяки власній гнучкості і багатству застосування метод дискусії найбільш підходить для вивчення психології. Крім того, він робить можливим пошук і закріплення позитивних еталонів у комунікативній поведінці та у ставленні до себе. У цьому сенсі дискусія виступає дидактичним прийомом у процесі цілеспрямованого формування психічної культури.

Цілі дискусії. Дискусія у практиці вивчення психології формує в учасників:

- 1) власну позицію у міжособистісних стосунках;
- 2) суб'єктивну активність учасників;
- 3) комунікативні якості й уміння;
- 4) можливість аналізувати соціально-психологічну реальність;
- 5) уміння слухати, аргументувати свою позицію, користуватись своїм інтелектом;
- 6) соціальну чутливість;
- 7) здатність змінювати настанови (установки) і ставлення;
- 8) підвищується мотивація залучення до розв'язання проблем;
- 9) стимулюються глибинні асоціації, змушуючи висловлювати те, що неможливо сформулювати в інших умовах.

У процедурі дискусії виділяються фази: орієнтація, оцінка, завершення. З їх допомогою вирішують такі завдання: визначення цілей і теми дискусії; збір інформації (знань, суджень, нових ідей, пропозицій учасників); упорядкування, обґрунтування і спільна оцінка інформації.

У груповій дискусії кожний член групи отримує можливість уточнити власну позицію, з'ясувати різноманітність підходів, різнобічно розглянути предмет обговорення. Ця форма активізує творчі можливості студентів, їх інтерес до проблеми обговорення, виступаючи засобом згуртування і розвитку групи, забезпечує прийняття групою найбільш оптимальних рішень.

Переваги дискусійного методу:

- 1) студенти залучаються до активної пізнавальної діяльності, вчать чітко формулювати питання, чітко висловлювати свої думки, відстоювати власну позицію, вислуховувати інших;

2) взаємозбагачення студентів за рахунок можливості звернутися за роз'ясненнями й отримати більш повну інформацію від інших;

3) учасники навчаються ділити з викладачем та іншими членами групи лідерство і брати відповідальність на себе;

4) думаючи разом та обговорюючи різні погляди, студенти сягають істинного змісту питань.

Недоліки дискусії:

1) перебіг дискусії важко прогнозувати, тому потрібно добре проінформувати й підготувати завчасно учасників по темі дискусії;

2) деякі студентам важко долучитися до дискусії, вони починають нервувати (для них такі заняття малокорисні);

3) кілька учасників можуть отримати ініціативу в дискусії, тоді решта – мовчатиме.

3.2. Евристична бесіда – система запитань, спланована викладачем так, щоб кожне наступне питання впливало з попередніх, щоб всі питання і відповіді на них допомагали студентам створити узагальнене уявлення про спосіб розв'язання проблеми. Діалогізація проблемної ситуації у ході бесіди – це своєрідний прийом, розрахований на перебудову внутрішнього плану дій, образу мислення й особистісної позиції суб'єкта мислення. Отже, евристична бесіда – це прийом конструювання певного типу мислення шляхом перетворення точки зору індивіда в умовах спільного дослідження проблеми (Ляудис, 2005).

Евристичні методи широко застосовуються у психології з 40-х років ХХ ст.

Евристика (від гр. «знаходжу, відкриваю, відшукую») – наука, що вивчає закономірності побудови нових дій у нових ситуаціях, тобто організацію продуктивних процесів мислення, на основі яких здійснюється інтенсифікація процесу генерування ідей (гіпотез).

Під час підготовки до евристичної бесіди викладач повинен:

1) чітко визначитись з метою;

2) скласти план-конспект;

3) підібрати наочність;

4) сформулювати основні й допоміжні питання;

Викладач повинен правильно формулювати і ставити питання, для цього слід дотримуватись наступних вимог:

- питання мають бути логічно пов'язані одне з одним;
- питання мають відповідати рівню розвитку студентів;
- зміст питання не має підказувати відповіді [7].

5) орієнтуватися у вже наявних знаннях студентів (без певного запасу знань евристичну бесіду проводити неможливо).

3.3. Круглий стіл – метод підвищення ефективності засвоєння теоретичних проблем шляхом розгляду їх у різних наукових аспектах, за участю спеціалістів різного профілю.

Форми круглого столу:

1) круглий стіл у межах студентської навчально-методичної конференції (проводиться круглий стіл з участю, наприклад, студентів-психологів і студентів-соціологів, які обговорюють спільну тему);

2) круглий стіл, куди запрошено студентів і викладачів іншого ВНЗ, які навчаються і викладають за тією ж спеціальністю: психологією [2].

3.4. Кейс-метод (метод аналізу ситуацій) – використання конкретних випадків (ситуацій, історій, тексти яких називаються «кейсом») для спільного аналізу, обговорення або вироблення рішень студентами з певного розділу навчання дисципліни.

Найбільш популярна у Великобританії, США, Німеччині, Данії методика, розроблена англійськими науковцями **М. Шевером**, **Ф. Едейем** та **К. Єйтс**. Вперше кейс-метод був застосований у 1910 р. при викладі управлінських дисциплін у добре відомій своїми інноваціями Гарвардській бізнес-школі, а в Україні даний метод став поширюватись тільки у другій половині 90-х років ХХ ст., як пізнавальна акселерація у процесі вивчення природничих наук.

В основу кейс-методу покладені концепції розвитку розумових здібностей.

Цілі застосування кейс-методу залежать від типу конкретної ситуації: кейс-потреби, кейс-вибір, кризовий кейс, конфліктний кейс, кейс-боротьба, інноваційний кейс.

Навчальні **завдання** кейс-методу:

– набуття навичок використання теоретичного матеріалу для аналізу практичних проблем;

- формування навичок оцінювання ситуації, вибір та організація пошуку основної інформації;
- вироблення умінь формулювати питання і запити;
- вироблення умінь розробляти багатоваріантні підходи до реалізації плану дії;
- формування умінь самостійно приймати рішення в умовах невизначеності;
- формування навичок та прийомів всебічного аналізу ситуацій, прогнозування способів розвитку ситуацій;
- формування умінь та навичок конструктивної критики;
- формування окремих особистісних якостей (зокрема, відповідальності, самовпевненості, потреби у досягненні, цілеспрямованості, навичок роботи у групі тощо).

Робота над кейсом передбачає:

- розбір конкретної ситуації за певним сценарієм, який включає самостійну роботу;
- «мозковий штурм» у межах малої групи;
- публічний виступ із представленням та захистом запропонованого рішення;
- контрольне опитування учасників на предмет знання фактів кейсу, що розбирається.

Етапи роботи над кейсом:

I етап (домашня самостійна робота) – заздалегідь складені кейси викладач роздає студентам не пізніше як за день до заняття. Студенти самостійно розглядають кейс, підбирають додаткову інформацію і літературу для його вирішення.

II етап (робота в аудиторії) – заняття розпочинається з контролю знань студентів, з'ясування центральної проблеми, яку необхідно вирішити. Студентів ділять на малі робочі групи, дають різні ситуації для вирішення кейсу. Викладач контролює роботу малих груп, допомагає, уникаючи прямих консультацій. Студенти можуть використовувати допоміжну літературу, підручники, довідники.

Кожна мала група обирає «спікера», який на етапі презентації рішень висловлює думку групи. У ході дискусії можливі питання до виступаючого, виступи і доповнення членів групи, викладач слідкує за ходом дискусії і шляхом голосування обирає варіант вирішення проблемної ситуації. На стадії підведення підсумків

викладач інформує про шляхи вирішення проблеми або обґрунтовує власну версію і обов'язково оприлюднює кращі результати, оцінює роботу кожної малої групи і кожного студента.

Детальніше див.: Сурмін Ю. П. Метод аналізу ситуацій (Case study) та його навчальні можливості. Глобалізація і Болонський процес: проблеми і технології: Колективна монографія. – К.: МАУП, 2005.

Переваги кейс-методу:

1) стимуляція індивідуальної активності студентів, формування позитивної мотивації до навчання;

2) зменшення кількості пасивних і невпевнених у собі студентів;

3) забезпечення високої ефективності навчання і розвитку майбутніх фахівців, формування певних особистісних якостей і компетенцій;

4) надання викладачу можливості самовдосконалюватись, творчо мислити й діяти та оновлювати власний творчий потенціал.

3.5. Ділова гра (ДГ) – форма відтворення предметного і соціального змісту майбутньої професійної діяльності спеціаліста, моделювання, характерних для цієї діяльності систем стосунків.

Перша ДГ, названа організаційно-виробничим випробуванням, була розроблена і проведена у **1932 р. у м. Ленінграді**, але з ряду соціально-історичних причин її було забуто в СРСР і відродилася вона лише у 1957 р. у США з використанням ЕОМ. У радянській педагогічній науці проблема ділових ігор стала розроблятися знову аж у 60-х роках ХХ ст. Найбільш широко проблематика ДГ представлена у працях **Андрія Олександровича Вербицького** (1941 р. н.).

Широке розповсюдження спроб застосування ДГ має власні позитивні й негативні сторони.

Позитивний аспект полягає у можливості застосовувати ДГ як інструменту формування особистості фахівця й активізації навчального процесу.

Негативний аспект пов'язаний з недостатньо глибоким розумінням сутності ДГ як педагогічного явища, головне в якому не зовнішня форма, а складні психолого-педагогічні фактори, які діють через неї і завдяки ній.

Слід також зазначити, що як у зарубіжній, так і у вітчизняній літературі наразі відсутня єдина концепція ДГ, що призводить до непорозумінь щодо її сутності, структури, термінології та ін. [6].

Завдання ДГ:

1. Формування у студентів цілісного уявлення про зміст і динаміку професійної діяльності.
2. Набуття проблемно-професійного і соціального досвіду, в тому числі й з прийняття індивідуальних та колективних рішень.
3. Розвиток теоретичного і практичного мислення у фаховій сфері.
4. Формування пізнавальної мотивації, забезпечення передумов появи професійної мотивації.

Психолого-педагогічні принципи організації ДГ:

1. Принцип імітаційного моделювання ситуації.
Розробляється ігрова модель професійної діяльності, необхідна для створення предметного і соціального контекстів майбутньої праці.

2. Принцип проблемності змісту гри та її розгортання.

Принцип проблемності – основа змісту гри, представлений у формі описання конкретних виробничих завдань чи ситуацій. Завдання можуть містити неявні альтернативи, суперечності, зайві чи неправильні дані, вимоги перетворити ситуацію відповідно до більш складних/простих критеріїв, знайти відсутню інформацію та ін. Отже, проблемність змісту виступає об'єктивною передумовою самостійного мислення кожного учасника гри.

3. Принцип рольової взаємодії у спільній діяльності.

Цей принцип висуває ведучому гри вимоги до вибору і конкретизації ролей, визначення повноважень, ресурсів, інтересів її учасників. Все це має бути відтворено відповідним набором методичних і психологічних умов спільного або індивідуального прийняття рішень. ДГ – робота двох чи більшої кількості людей (найчастіше, оптимальна кількість учасників ДГ – 30 осіб; у малі групи входить – 7 осіб), які вступають у спілкування чи взаємодію.

4. Принцип діалогічності спілкування.

Кожен з учасників згідно із своєю роллю висловлює власну думку, своє ставлення до всіх проблем ДГ, оскільки у діалозі

народжується процес мислення. Його виникнення обумовлюється введення у гру протиріччя чи проблеми. Завдання розробника чи ведучого – створити оптимальні дидактичні умови для виникнення діалогу, який перетворюється на дискусію.

5. Принцип двоплановості ігрової навчальної діяльності

Цей принцип зобов'язує розробника гри вводити до неї такі ситуації, де її учасники могли б діяти свідомо і будь-якого моменту розуміти, що вони діють і як виконавці ігрових ролей, і як майбутні фахівці. Ігрові умови дають можливість не боятися помилок, відчувати інтелектуальну розкутість й активізувати власний творчий потенціал.

3.6. Рольова та операціональна гра

Рольова гра – імітаційний ігровий метод активного навчання, якому притаманні:

1) наявність задачі (проблеми) і розподіл ролей між учасниками її розв'язання. Наприклад, за допомогою даного методу можна імітувати консультативну бесіду психолога з дитиною;

2) взаємодія учасників з першого заняття. Кожен учасник згідно із своєю роллю може погоджуватися/ не погоджуватися з думкою інших учасників, висловлювати власну думку та ін.;

3) введення викладачем у процес заняття коригуючих умов. Так, педагог може перервати обговорення і повідомити якісь нові факти, необхідні під час розв'язання поставленого завдання, спрямувати обговорення в інше річище та ін.;

4) оцінка результатів обговорення і підбиття підсумків гри викладачем та учасниками [6].

Операціональна гра – гра, яка має сценарій, алгоритм розв'язання, що дозволяє її учасникам бачити результати цього рішення і досліджувати процес прийняття рішення з врахуванням індивідуальних особливостей студентів.

В іграх цього типу акцент робиться на активних діях учасників, а досліджувана ситуація навмисно драматизується.

3.7. Мозковий штурм – пошук фахівцями відповіді на складну проблему шляхом інтенсивного висловлювання різноманітних ідей, здогадок, припущень, випадкових аналогій.

Золоте правило мозкового штурму – жодної критики чи сумнівів з приводу висловлених учасниками думок, забезпечення повної свободи у виголошенні будь-яких ідей.

Метод мозкового штурму (мозкової атаки) використовується у викладанні психології у тому випадку, коли студентів необхідно переконати у складності вирішення якоїсь проблеми. Такими проблемами виступають окремі питання педагогіки (протиріччя між моральністю – свободою поведінки сучасної молоді – завданнями виховання); психології (закони розвитку психіки і практика навчання й виховання) та ін. [7].

Правила мозкового штурму:

1. Умови задачі формулюються керівником перед штурмом у загальних рисах.

2. Група «генераторів ідей» за відведений час (20-40 хв.) висуває максимальну кількість гіпотез. Висуваються будь-які гіпотези: фантастичні, явно помилкові, жартівливі. Ідеї повинні виголошуватися безперервно, доповнюючи і розвиваючи одна одну.

Регламент на кожну ідею становить 2 хв., доведення ці ідеї поки що не потребують. Всі ідеї бажано протоколювати або записувати на магнітофон. На цьому етапі забороняється будь-яка критика, навіть прихована, у вигляді скептичних посмішок, жестів, міміки.

З метою підвищення продуктивності мозкового штурму корисно попередньо занурити його учасників у стан м'язової та психічної релаксації, зняти у них психічну напругу та м'язові затиски тіла.

3. Група експертів формує судження про цінність висунутих гіпотез. Експертиза і відбір гіпотез повинна здійснюватись дуже ретельно, хоча часто оцінюються навіть несерйозні і нереальні гіпотези, особливо якщо вони містять раціональне зерно.

4. Не розв'язана у процесі штурму задача може бути запропонована тому ж самому колективу, але в дещо зміненому вигляді (слід переформулювати її).

5. З метою активізації процесу генерування ідей у ході штурму рекомендується використовувати певні прийоми:

- інверсія (зроби навпаки);
- аналогія (зроби так, як це вже було зроблено в іншому рішенні);

- емпатія (вважай, що ти частина завдання, з'ясуй, що ти відчуваєш у цьому випадку);
- фантазія (зроби щось фантастичне, неймовірне).

6. Гіпотези оцінюються по 10-бальній системі, підраховується й оголошується середній бал, користуючись оцінками, виставленими всіма експертами.

Модифікації мозкового штурму [2]:

Письмовий мозковий штурм – проблемне завдання формулюється у письмовому вигляді. Відсутність впливу учасників один на одного під час обговорення сприятливо впливає на результати процедури. Організаційно не відрізняється від описаного вище варіанту.

Індивідуальний мозковий штурм – процес генерування й оцінки гіпотез однією особою. Генерування ідей відбувається протягом 10-15 хв. Разом з їх записом, а оцінка здійснюється через 3-5 днів. Припускається оцінка гіпотез однією особою.

Зворотний мозковий штурм – ґрунтується на максимальній критиці з метою розкриття суперечностей, недоліків висловлених гіпотез.

3.8. Рефлексивний тренінг – прийом уявлення предмету, який становить інтерес для студента, із наступним аналізом цього предмету. Аналіз не має на увазі глибокого дослідження, але зобов'язує до максимального висловлення власної позиції, враження і, по можливості, спостереження за емоціями, які виникли у цей момент (Попова, 2000).

Предметом рефлексії виступає особистість у різних її проявах, відбувається перегляд ціннісно-сислової сфери особи, усвідомлюються й обмірковуються раніше неусвідомлювані смисли, мотиви, потяги, емоційні переживання.

Заняття з рефлексії переважно включаються до тренінгів особистісного зростання з метою допомогти учасникам зрозуміти й дослідити себе (як я говорю; думаю; реагую; що можу; чого не можу) і містить: 1) оціночний компонент; 2) прийняття себе: поглянути на себе з боку; уміти адекватно реагувати на погляди інших людей (тренінг соціальної адекватності); пізнавати інших; робити висновки про ставлення інших учасників групи до себе тощо.

Детальніше див.: Попова М.В. Психология как учебный предмет в школе: Учеб.-метод. пособие. – М.: ВЛАДОС, 2000.

Отже, навчання – один з найскладніших видів діяльності, саме тому воно й забезпечене найбільш розгалуженою системою

різноманітних методів, які визначаються цілями і завданнями навчання, специфікою учбового предмету і характером навчального матеріалу, а також найщільніше пов'язуються з методами самої науки та залежать від них.



Запитання і завдання для самоперевірки

1. Дати визначення традиційних та нетрадиційних (інноваційних) методів викладання психології
2. Які класифікації методів навчання Вам відомі? На чому вони ґрунтуються?
3. Що таке програмоване навчання?
4. У чому полягає специфіка проблемного навчання?
5. Хто з вчених виступає засновниками програмованого та проблемного навчання?
6. За яких умов навчальна ситуація може вважатися проблемною?
7. Дати визначення інтерактивного навчання. Які відмінні особливості інтерактивного навчання Вам відомі?
8. Назвіть основні прийоми інтерактивного навчання, які використовуються для вивчення психології у ЗВО.
9. Які методи активного групового навчання містить класифікація Н. Стоюхіної?
10. Наведіть приклади тем занять з психології, які найбільш доцільно вивчати із використанням методів дискусії, круглого столу, евристичної бесіди, мозкової атаки, рольової та ділової гри.

МОДУЛЬ 3. ОРГАНІЗАЦІЯ І ПРОВЕДЕННЯ НАВЧАЛЬНИХ ЗАНЯТЬ З ПСИХОЛОГІЇ У ЗВО

ТЕМА 5. МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ І ПРОВЕДЕННЯ ЛЕКЦІЇ З ПСИХОЛОГІЇ

План

1. Роль і місце лекції у системі вищої освіти
2. Види лекцій та їх структура
3. Методика підготовки і читання лекції

Література

1. Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии. – М.: ВЛАДОС, 1999. – С. 95-117.
2. Герасимова В.С. Методика преподавания психологии: Курс лекций. – М.: Ось-89, 2007. – Лекции 2, 3, 4, 5, 6.
3. Денисюк А., Лушева В. Перше враження студента про викладача – важливий фактор їх взаємодії в навчальній діяльності : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. [«Соціалізація особистості і суспільні трансформації: механізми взаємовпливу та вияви»], тези. – Чернівці: ЧНУ ім. Ю. Федьковича, 2009. – Книга – ХХІ. – С. 267-269; або: Режим доступу: http://www.referaty.net.ua/referaty/referat_4474.html
4. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. – Минск: Изд-во БГУ им. В.И. Ленина, 1978. – Психологические особенности деятельности преподавателя ВУЗа при подготовке и чтении лекции, проведении семинаров и экзаменов.
5. Карандашев В.Н. Методика преподавания психологии: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2005. – С. 111-116.
6. Методика преподавания психологии: конспект лекций / О.Ю. Тарская, В.И. Валовик, Е.В. Бушуева и др. – М.: Высшее образование, 2007. – п. 4.1.

7. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие/ Отв. ред. М.В. Буланова-Топоркова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. – п. 5.1.

8. Смолярчук И.В. Методика преподавания психологии: Учеб. пособие [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.myword.ru>. – Тема 4.

9. Чупахина Л.П. Чтение и понимание лекции как процесс межкультурного взаимодействия преподавателя со слушателями [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rusreadorg.ru/issues/hl/hl3-24.htm>

10. Студентоцентризований навчальний процес як запорука забезпечення якості вищої медичної освіти: матеріали ЛІІІ навч.-метод. конф. ХНМУ (Харків, 29 січня 2020 р.) / Міністерство охорони здоров'я України, Харк. нац. мед. ун-т. – Харків : ХНМУ, 2020. – Вип. 10. – 236 с.

1. РОЛЬ І МІСЦЕ ЛЕКЦІЇ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ [6; 7; 8]

Лекція у вищій школі – головна ланка дидактичного циклу навчання. Її мета – формування орієнтовної основи для наступного засвоєння студентами навчального матеріалу.

Опитування, проведене серед студентів Волинського державного університету у 2010 р. *А. Денисюк* та *В. Лушевою* [3], засвідчують, що **34%** студентів-психологів старших курсів своє перше враження про викладача складають саме за його **умінням читати лекції**; **37%** – за зовнішніми параметрами педагога; **17%** – за характером його ставлення до студентів; **8,5%** – за виявленою ерудицією (інтелектом); **2,5%** – за інформацією, отриманою від студентів старших курсів; **0,3%** – за статтю (якщо викладач жінка, то по її фігурі, обличчю, голосу; якщо викладач чоловік – по його рухливості, ступеню старості, байдужості).

«Моє перше враження про викладача складається після його першої лекції: наскільки розумно і цікаво він зміг розповісти, наскільки зумів захопити мене своїми предметом, наскільки він сам захоплений (бо це ж видно завжди, навіть, якщо мова викладача невиразна, неемоційна)» (студентка З.). Багато студентів звертають увагу на те, щоб ясно і чітко була сформульована мета і тема лекції і щоб вона викладалася добре поставленим голосом,

щоб викладач завжди зумів тримати контакт із слухачами, і помічав у аудиторії бажання відпочити і давав змогу для цього [3].

В умовах *студентоцентрованого підходу* змінюються уявлення про лекцію.

Виникає проблема не лише відносно того, чи здатен лектор узагальнити й адекватно донести необхідну для формування потрібної компетенції інформацію, а й щодо того, чи захоче студент, маючи доступ до альтернативних каналів постачання цієї ж інформації, сприймати й засвоювати її саме під час лекції. Отже, сучасна лекція має стати конкурентоспроможною й відповідати на виклики, які виникають як перед студентами, так і перед викладачами. З одного боку, підвищується роль самовизначення і самовідповідальності студента на всіх етапах і рівнях навчального процесу, включаючи лекцію. З іншого боку, жвавішають суперечки відносно доцільності лекції як засобу навчання (Карпенко К.) [5, с. 70]

Важко погодитися з тим, що «слухання лекцій буде ефективнішим, якщо студенти самостійно заздалегідь готуватимуться до наступної лекції за підручником. За такої умови вони перестануть механічно конспектувати все, що викладач дає під час лекції [Фіцула М., 2006]. Навпаки, за умови щільного розкладу занять й значного навантаження навряд чи у студентів знайдеться переконлива мотивація додатково готуватися до наступної лекції.

Лекція (від лат. «lection» – читання) – систематичне, послідовне, монологічне викладання педагогом навчального матеріалу, зазвичай, теоретичного характеру.

Лекція з'явилася у Стародавній Греції, набувши наступного розвитку у Давньому Римі та у середньовічній Європі (тоді книжки були рідкістю, тому професори зчитували знання з наявних у них книг чи з готових письмових текстів, а студенти конспектували почуту інформацію).

Великий внесок у розвиток лекційної форми навчання у вітчизняних вищих освітніх закладах здійснив засновник першого університету М. Ломоносов, який гідно оцінив живе слово викладачів. Вчений вважав за необхідне систематично й наполегливо вчитися красномовству, яке вважав «мистецтвом про всяку дану матерію красно говорити і тим прихилити інших до своєї про неї (про матерію – Л.Л.) думки...» І саме тому він рекомендував лекторам «розум свій гострити завдяки безперервним вправам у

створенні та вимовлянні слів, а не розраховувати лише на правила та на читання авторів...» [7, с. 55].

З середини ХІХ ст., зважаючи на зростання наукових і технічних знань в усьому світі, посилилась потреба у доповненні лекцій практичними й семінарськими заняттями, які стимулюють самостійність і активність студентів.

Пізніше призначення лекції полягало у підготовці студентів до самостійної роботи з науковою літературою. Відомий вітчизняний хірург і педагог М. Пирогов вважав, що лекція повинна читатися лише у тому випадку, коли лектор має абсолютно новий науковий матеріал чи володіє особливим даром слова. М. Чернишевський і М. Добролюбов надавали великої ваги самостійній роботі студентів, водночас підкреслюючи безцінний емоційний вплив лекцій у процесі педагогічного спілкування.

У 1896 р. Другий з'їзд російських діячів з технічної та професійної освіти виступив на захист лекційної форми викладання у ВНЗ, підкреслюючи, що живе слово – це могутній засіб для повідомлення наукових знань, воно здатне міцно закарбувати найсуттєвіші сторони предмету і тому не підлягає заміні за допомогою жодної книги.

У 30-х роках ХХ ст. в СРСР у деяких ЗВО провели своєрідний експеримент: припинили читання лекцій. Експеримент не виправдав себе, оскільки рівень знань студентів різко знизився [7].

На сучасному етапі розвитку вищої освіти поряд із прибічниками лекційного викладу навчального матеріалу знову з'явилися (як і у 30-х роках) супротивники проведення лекцій. Розглянемо детальніше їх аргументи.

Недоліки лекцій:

1. Лекція привчає до пасивного сприйняття чужих думок, гальмує самостійне мислення (чим краща лекція, тим ця вірогідність вища).

2. Послаблює мотивацію до самостійних занять.

3. Лекція повторює матеріал, викладений у підручниках.

4. Відсутній індивідуальний підхід: одні студенти встигають обміркувати сказане лектором, інші – лише механічно записують інформацію.

Однак досвід свідчить, що відмова від лекцій зменшує науковий рівень підготовки студентів, порушує системність і рівномірність роботи протягом семестру. Саме тому лекція

залишається провідною формою організації навчального процесу у ЗВО. А зазначені вище недоліки значною мірою можна здолати за допомогою грамотної організації й раціонального викладення матеріалу.

Водночас у навчальному процесі складається ряд ситуацій, коли лекційна форма навчання не може бути замінена жодною іншою.

Ситуації, які *потребують* проведення лекцій:

1. Лекції необхідні при відсутності підручників з нових курсів чи курсів, які тільки формуються (у цьому випадку лекції – основне джерело інформації).

2. Якщо новий навчальний матеріал з конкретної теми ще не відображений в існуючих підручниках або окремі його розділи застаріли.

3. Якщо окремі теми підручника особливо складні для самостійного вивчення і вимагають методичної переробки лектором.

4. Якщо з основних проблем курсу існують суперечливі концепції, лекція необхідна для їх об'єктивного висвітлення.

5. Лекція незамінна під час читання курсів, де особливо важливим є особистісний емоційний вплив лектора на студентів (з метою сприяти формуванню певних поглядів). Емоційність впливу лекції відіграє важливу роль у викладанні гуманітарних дисциплін.

Особливо дієвою є авторська лекція, коли студенти приходять не стільки на лекцію, скільки «на лектора». Тімірязєв казав з цього приводу, що лектор повинен бути не фотографом, але художником, не простим акустичним інструментом, передаючи усно прочитане у книгах, все має бути переплавлено творчістю. За Тімірязєвим, у лекціях повинні поєднуватися правильність розв'язання наукових проблем із жагою, захопленістю ідеєю. Саме такі переваги були у лекцій Д. Менделєєва. За спогадами слухачів, його лекції – це зовсім не «садок із занедбаним бадиллячком, до якого підвішені етикетки». На лекціях Д. Менделєєва на очах слухачів із зерен його думок виростали могутні стовбури, які розгалужувалися, бурхливо розквітали і буквально закидали слухачів золотими плодами (Буланова-Топоркова, 2002).

Переваги лекцій:

1. Творче спілкування лектора з аудиторією, спільна творчість, емоційний вплив.

2. Економний спосіб отримання основ знань в узагальненому вигляді.

3. Активізація розумової діяльності, особливо якщо студенти добре зрозуміли й уважно прослухали лекцію, тому завдання лектора – розвивати активну увагу слухачів.

Останнім часом спостерігається тенденція вільного вибору лектора студентами, зазначена тенденція актуалізує проблему лекторської майстерності. Від майстерності викладача залежить максимальне використання потенційних можливостей цієї провідної форми навчання у вищій школі. Але процес навчання, беручи початок на лекції, продовжується на практичних заняттях і поглиблюється самостійною роботою [7; 8].

Функції лекції [1; 5]:

1. Інформаційна функція – адаптивна передача нових знань від викладача до студента. Лекція інформує студента про досягнення науки, про основні положення навчальної дисципліни, розкриває особливості кожної конкретної теми або знайомить з окремою проблемою, розв'язаною наукою або вирішуваною зараз.

Наразі значущість цієї функції зменшилась, оскільки з'явилася велика кількість підручників. Стало недоцільним переказувати їх зміст, адже студент може швидше й ефективніше самостійно прочитати цю інформацію. Але функція зберігає свою значущість, якщо викладач на лекціях повідомляє матеріал, відсутній у навчальних посібниках, але, на його думку, необхідний (особливо під час читання спецкурсів).

2. Систематизуюча (орієнтуюча) функція – послідовне й структуроване викладення педагогом навчального матеріалу і надання огляду предмету, який вивчається (студентам повідомляють на які теми, розділи, поняття їм слід звернути увагу під час читання підручника, якими додатковими джерелами слід скористатися).

3. Пояснювальна функція – викладання педагогом складних для розуміння студентів розділів, питань, понять курсу в іншій, більш ясній та доступній формі, з прикладами. Головне – сформулювати у свідомості студента основні поняття теми.

4. Розвивальна функція – стимулювання запам'ятовування матеріалу і розумової діяльності студентів; цьому сприяють проблемні питання і дискусії, які викладач може використовувати під час проведення лекції.

5. Переконуюча функція – доведення за допомогою фактів чи логіки інформації, яку викладає педагог, перетворюючи знання студентів на їх власні переконання.

6. Захоплююча (надихаюча) функція – лекція, повідомляючи студентам важливу наукову інформацію, водночас має захоплювати ідеями, зацікавивши ними настільки, щоб надихнути на серйозне і поглиблене заняття даною наукою. Отже, йдеться про те, що лекція має бути цікавою і захопливою. «...Це зовсім не означає, що вона обов'язково буде “РАЗвлекательной”, хоча не виключається захопливість, гумор, жарт. Найцінніше, чим може захопити і зацікавити лекція, – це глибина думки, що розкриває наукові ідеї, котрі були раніше слухачам невідомі, але, як з'ясувалося, зараз стали їми дуже затребуваними...» [1, с. 97].

Таким чином, основне завдання лекції полягає і в послідовному та логічному викладенні, і в свідомому активному засвоєнні матеріалу студентами, і в його розумінні.

2. ВИДИ ЛЕКЦІЙ ТА ЇХ СТРУКТУРА [5; 6; 7; 8]

Лекції відрізняються одна від одної змістом і характером викладеного матеріалу (детальніше див. Таблицю 5.1.), але існує загальний структурний каркас, який застосовується до будь-якої лекції.

Загальна структура лекції передбачає:

1. Оголошення теми і плану.

2. Актуалізація знань (нагадати зміст попередньої лекції, пов'язуючи її з новим матеріалом, визначаючи місце і призначення у дисципліні, у системі інших наук).

3. Розкриття теми, у ході якого можна застосувати *індуктивний метод*: приклади, факти, які підводять до наукових висновків; або – *дедуктивний метод*: роз'яснення загальних положень з наступним показом можливостей їх використання на конкретних прикладах.

4. Підбиття підсумків.

Основні види лекцій [6]

<i>За цілями і місцем у навчальному процесі</i>	<i>За способом проведення</i>	<i>За загальними цілями</i>	<i>За змістом</i>	<i>За способом впливу на слухачів</i>
<ul style="list-style-type: none"> – вступні; – настановні; – поточні; – оглядові; – підсумкові 	<ul style="list-style-type: none"> – інформаційні; – проблемні; – візуальні; – бінарні (лекції-діалоги); – лекції-провокації (із запланованими помилками); – лекції-консультації; – лекції-конференції 	<ul style="list-style-type: none"> – навчальні; – агітаційні; – пропагандистські; – виховні; – розвивальні 	<ul style="list-style-type: none"> – академічні; – науково-популярні 	<ul style="list-style-type: none"> – лекції, які діють на рівні емоцій; – лекції, які діють на рівні розуміння; – лекції, які діють на рівні переконань

Слід зазначити, що поряд з наведеними у Таблиці 5.1. видами лекцій, увесь лекційний загал вже традиційно поділяють на традиційні та інноваційні.

Традиційна вузівська лекція зазвичай називається **інформаційною** й має три різновиди:

- 1) вступна лекція;
- 2) оглядово-повторювальна лекція;
- 3) оглядова лекція.

Вступна лекція – знайомить студентів з ціллю і призначенням курсу, його роллю і місцем у системі дисциплін, надає стислий огляд курсу (етапи розвитку науки, імена вчених, їх відкриття). Вони проводяться із використанням пояснювально-ілюстративного методу викладання.

Лекція висуває наукові проблеми, формулює гіпотези, окреслює перспективи розвитку науки та її внеску у практику.

Важливо пов'язувати теоретичний матеріал з практикою майбутньої роботи спеціалістів. Розповісти про загальну методику роботи над курсом, дати характеристику підручника і навчальних посібників, ознайомити слухачів з обов'язковим списком літератури, проаналізувати екзаменаційні вимоги.

Такий вступ допомагає студентам отримати загальне уявлення про предмет, орієнтує їх на систематичну роботу з конспектами і літературою, знайомить з методикою роботи над курсом.

Оглядково-повторювальна лекція – читається наприкінці розділу, відбиває всі теоретичні положення, що складають науково-понятійну основу курсу (або розділу), виключаючи деталізацію і другорядний матеріал.

Оглядова лекція – це не короткий конспект, а систематизація знань на більш високому рівні, оскільки матеріал, викладений системно, краще запам'ятовується, створює більшу кількість асоціативних зв'язків. У лекції також розглядаються найбільш складні питання екзаменаційних білетів.

Розвиток вітчизняної освітньої системи, її гуманізація, тенденція до орієнтації на окрему людину, на реалізацію її творчих здібностей зумовила розробку і появу нових лекційних форм, зокрема: проблемної лекції, лекції вдвох та ін.

Інноваційними вузівськими лекціями вважаються:

- 1) проблемна лекція;
- 2) лекція-візуалізація;
- 3) лекція вдвох (бінарна лекція);
- 4) лекція-провокація (лекція із заздалегідь запланованими помилками);
- 5) лекція-прес-конференція.

Проблемна лекція – водить нові знання як невідомі, такі, що потребують «відкриття».

Завдання викладача – створивши проблемну ситуацію, спонукати студентів до пошуків розв'язання проблеми, крок за кроком підводячи їх до шуканої (искомой) цілі. Для цього новий теоретичний матеріал представляється у формі проблемного завдання. В його умові наявні протиріччя, які необхідно знайти і розв'язати.

У процесі їх розв'язання (у результаті) студенти набувають у співпраці з викладачем нові потрібні знання. Так процес пізнання студентів наближається до пошукової, дослідницької діяльності.

Головна умова: реалізувати принцип проблемності під час відбору і обробки лекційного матеріалу.

Проблемна лекція забезпечує розвиток теоретичного мислення, пізнавального інтересу до змісту предмету, професійну мотивацію, корпоративність.

Лекція-візуалізація – містить усну інформацію, перетворену у візуальну форму (інформація подається завдяки технічним засобам навчання, аудіо- й відеотехніки, мультимедійним технологіям з коротким коментуванням матеріалів). Виникла як результат пошуку нових можливостей реалізації принципу наочності, оскільки наочність не тільки сприяє більш успішному сприйняттю і запам'ятовуванню навчального матеріалу, але й дозволяє зануритися глибше у сутність явищ, що пізнаються.

Це відбувається за рахунок роботи обох півкуль головного мозку, а не тільки лівої, логічної, яка зазвичай працює під час опанування точних наук. Права півкуля, яка відповідає за образно-емоційне сприйняття інформації, починає активно працювати саме при візуалізації останньої.

Читання такої лекції зводиться до вільного, розгорнутого коментування підготованих візуальних матеріалів (слайдів, таблиць, схем, малюнків), які повинні:

- забезпечити систематизацію наявних знань;
- забезпечити засвоєння нової інформації;
- забезпечити створення і розв'язання проблемних ситуацій;
- продемонструвати різні способи візуалізації.

Для візуальної лекції важливо: певна візуальна логіка і ритм подачі матеріалу, його дозування, майстерність і стиль спілкування викладача з аудиторією.

Основні труднощі підготовки такої лекції полягають у розробці візуальних засобів і режисурі процесу читання лекції. Необхідно враховувати:

- рівень підготовленості та освіченості аудиторії;
- професійну спрямованість (частіше лекції такого типу проводяться для студентів-культурологів, дизайнерів, ергономістів);
- особливості конкретної теми, оскільки не кожен матеріал можна візуалізувати.

Лекція вдвох (бінарна лекція) – проблемне викладення матеріалу у діалозі двох викладачів; вона моделює реальні ситуації обговорення теоретичних і практичних питань двома спеціалістами (теоретиком і практиком, прибічниками двох різних шкіл тощо). Необхідно, щоб:

- діалог викладачів демонстрував культуру дискусії, спільного вирішення проблеми;
- долучав до обговорення студентів, мотивуючи їх до постановки питань, висловлювань різноманітних ідей.

Переваги лекції вдвох:

- актуалізує наявні у студентів знання, необхідні для розуміння діалогу і участі у ньому;
- створює проблемну ситуацію, розгортає систему доведень (доказів);
- наявність двох джерел змушує студентів порівнювати різні погляди, робити вибір;
- виявляє професіоналізм педагога, яскравіше і глибше розкриває його особистість;
- виробляє наочне уявлення про культуру дискусії, способи ведення діалогу, про спільний пошук і прийняття рішення.

Підготовка до лекції такого типу має на увазі попереднє обговорення теоретичних питань плану лекції ведучими, до яких теж висуваються певні вимоги:

- у ведучих має бути інтелектуальна та особистісна сумісність;
- вони мають бути наділені розвинутими комунікативними вміннями;
- вони повинні мати швидку реакцію і здатність імпровізувати.

Лекція-провокація (лекція із задалегідь запланованими помилками) містить задалегідь визначену кількість типових помилок змістовного, методичного, поведінкового характеру, які зазвичай приховуються під час її читання.

Список помилок викладач приносить на лекцію і оприлюднює у кінці. Завдання студентів: по ходу лекції зауважувати помилки, фіксувати їх на полях зошита і назвати їх наприкінці заняття. На розбір помилок відводиться 10-15 хв. При цьому правильні відповіді називають по черзі і студенти, і викладач.

Лекція виконує стимулюючу, контрольну і діагностичну функцію, допомагаючи виявити труднощі засвоєння попереднього матеріалу.

Лекція-провокація *націлена* на:

- активізацію уваги студентів;
- розвиток розумової діяльності слухачів;
- формування уміння виступати у ролі експертів, рецензентів.

Лекція-прес-конференція побудована на запитаннях студентів, сформульованих ними у письмовій формі, і поданих викладачу на початку лекції.

Виголосивши тему лекції, викладач просить студентів задати йому письмові запитання з теми сьогоденного заняття. Протягом 2-3 хв. студенти формулюють питання, які їх зацікавили, і передають педагогу, який за 3-5 хв. розсортовує питання за змістом і складністю, а потім розпочинає лекцію.

Можна провести лекцію й у вигляді науково-практичного заняття із заслуховуванням доповідей і виступів студентів із задалегідь сформульованої проблеми у межах навчальної програми. Підсумки підбиває викладач, доповнюючи, уточнюючи інформацію, формулюючи основні висновки.

Лекція викладається не як відповіді на запитання, а як логічно *зв'язаний текст*, у процесі викладання котрого формулюються відповіді.

У кінці лекції викладач здійснює аналіз відповідей з позиції відображення інтересів та знань студентів.

Лекцію-прес-конференцію доцільно проводити:

– на початку теми з метою виявити потреби, коло інтересів групи чи потоку, а також для того, щоб з'ясувати настанови та можливості групи;

– у середині теми, коли вона спрямована на привертання уваги студентів до вузлових моментів курсу і систематизації знань;

– у кінці – для визначення засвоєного змісту.

3. МЕТОДИКА ПІДГОТОВКИ І ЧИТАННЯ ЛЕКЦІЇ [2; 4; 6; 9]

Формування уміння грамотно проводити лекційні заняття виступає однією з практичних цілей навчання у курсі методики викладання психології. Передумовою для досягнення цієї мети є засвоєння теоретичних знань про структуру навчально-виховної діяльності, цілі викладання психології, принципи навчання, форми взаємодії між викладачем і студентом. Разом із загальною професійною культурою майбутнього викладача психології ці

методичні знання створюють основу для формування умінь самостійно готувати, проводити лекції, а також створювати власну «методичну копилку» з різних форм занять (лекцій, семінарів, практичних та ін.).

Для того, щоб студент міг ефективно підготуватися до проведення лекційного заняття, повніше використати всі наявні методи і засоби навчання, він повинен знати методичні вимоги, які висуваються до лекцій.

Методичні вимоги до лекції

1. Високий науковий рівень інформації, яка викладається (вона має переважно світоглядний характер).

2. Великий об'єм чітко систематизованої і методично переробленої сучасної наукової інформації.

3. Доведеність й аргументованість висловлених суджень.

4. Достатня кількість наведених переконливих фактів, прикладів і текстів.

5. Ясність викладених думок й активізація мислення слухачів, постановка питань для самостійної роботи з обговорюваних проблем.

6. Аналіз різних поглядів на розв'язання поставлених проблем.

7. Виведення ключових думок і положень, формулювання висновків.

8. Роз'яснення нових понять і назв.

9. Надання студентам можливості слухати, обмірковувати й коротко записувати інформацію.

10. Уміння встановити педагогічний контакт з аудиторією, використання дидактичних матеріалів і технічних засобів.

11. Застосування основних матеріалів тексту, конспекту, блок-схем, креслень, таблиць.

3.1. Методика підготовки лекції [2; 6]

Методична розробка лекції з психології обов'язково містить наступні компоненти [6]:

1. Тема лекції. Обґрунтування вибору теми

1.1. Визначення місця і значення теми у системі цілого курсу (контекст).

1.2. Відбір бібліографії з теми (література для викладача, література для студентів).

2. *Форми організації лекції*

2.1. Аудиторія (характер і рівень підготовленості слухачів).

2.2. Триєдина ціль лекції (задум, основна ідея лекції, яка об'єднує весь предметний зміст).

2.3. Завдання лекції, які реалізують основний задум:

а) склад і послідовність завдань;

б) характер завдань (інформаційні, аналітичні, систематизуючі, проблемні);

в) засоби, необхідні студентам для розв'язання зазначених завдань (категорії, системи уявлень, функціональні, генетичні, структурні, ймовірнісні, причинні зв'язки);

г) емоційні позиції і взаємини, які формуються викладачем у слухачів під час вирішення поставлених завдань.

2.4. Організаційна форма лекції:

а) монологічне викладання;

б) монолог з опорою на аудіовізуальні засоби;

в) монолог з елементами евристичної бесіди;

г) евристична бесіда;

д) діалог-дискусія (двох викладачів, які висловлюють суперечливі позиції з обговорюваної проблеми).

3. *Зміст лекції:*

3.1. План і конспект змісту лекції.

3.2. Навчальні засоби і дидактичні прийоми, які забезпечують цілісність, систематичність, послідовність, доступність, наочність, доведеність та ін. (часто виділяються на полях конспекту).

4. *Цілісний образ викладача у процесі лекції*

4.1. Форми співпраці викладача із студентами у процесі розв'язання завдань кожного з розділів змісту лекції (спільне розв'язання задач, наслідування зразку, партнерство).

4.2. Мовна форма висловлювань (лексика, граматики, стилістика).

4.3. Емоційно-виразні невербальні засоби спілкування викладача з аудиторією (жести, міміка, пантоміма, вокальна міміка – інтонація, гучність, темп, ритм, паузи).

Проаналізуємо більш детально окремі методичні складові лекції.

Підготовка змісту лекції

Цікава лекція – це добре підготована лекція; слід пам'ятати, що лекція була й залишається найбільш складною формою викладання у вищій школі.

Читаючи лекції, викладач змушений виступати у різних, але нерозривно пов'язаних **ролях**:

- вченого, який аналізує явища і факти;
- оратора, який переконує слухачів;
- педагога, який розширює світогляд студента;
- психолога, який встановлює контакт з усіма слухачами у цілому і з кожним зокрема.

До вузівської лекції висуваються високі **вимоги**: вона повинна бути інформативною, стимулювати розумову діяльність, виховувати й розвивати.

Робота над лекцією складається з наступних етапів.

На першому етапі підготовки до лекції:

- формулюються цілі;
- визначається місце даної лекції у структурі теми, розділу;
- з'ясовується рівень підготовки студентів;
- здійснюється відбір теоретичного і фактичного матеріалу;
- аналізується стан питання у сучасній науці, а також наявність дидактичних труднощів;
- залежно від наявності й придатності підручників, визначається дозування часу, який відводиться на окремі розділи дисципліни і планується самостійна робота студентів.

Головну увагу на цьому етапі викладач приділяє **змісту лекції**, підбору теоретичного і фактичного матеріалу.

Найбільш важливими **особливостями змісту** лекції виступають:

1. Науковість. Лекція орієнтується на сучасний стан наукових знань; це полягає у розгляді, порівнянні різних поглядів на сутність теоретичних та практичних проблем, теорій, закономірностей (наприклад, теорій особистості, підходів до психології навчання і виховання тощо).

Лекція повинна містити:

1) імена вітчизняних і зарубіжних дослідників, результати наукових експериментів, новітні ідеї та концепції, описання методів дослідження;

2) посилання на наукові авторитети, зазначення джерел, цитат з монографій;

3) статистичні дані, результати масових опитувань і анкет, що робить лекцію більш зрозумілою і конкретною;

4) інформацію наукового характеру для формування наукового мислення (а не орієнтуватися на наявні у студентів житейські уявлення чи їх власний досвід).

2. Доступність. Забезпечує розуміння студентами основних наукових закономірностей, понять, методів дослідження.

Доступність пов'язана з особливостями аудиторії, рівнем її підготовленості, віковими та професійними особливостями. Найбільшої уваги слід приділити системі понять. *Поняття* у психологічній науці складні і досить часто підміняються житейськими. Під час підготовки лекції потрібно спеціально попрацювати з термінологією. Однак не слід перевантажувати лекцію поняттями, або давати їх непідготованим слухачам, оскільки у дефініціях понять зустрічаються слова, значення котрих може сприйматися на житейському рівні, чи залишитися незрозумілим слухачам взагалі.

Наприклад, тлумачення поняття «спілкування», наведене у підручнику Бадмаєва Б. [2].

“Спілкування – взаємодія двох чи більше людей, яка полягає в обміні між ними інформацією пізнавального або *афективно-оцінного характеру*”* [Психологический словарь / Под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др. – М., 1983. – С. 228].

Більш розширене, уточнене і конкретизоване визначення спілкування подається у 2-му виданні Краткого психологического словаря. – М., 1998. – С. 213.

“Спілкування – взаємодія двох чи більше людей, яка полягає в обміні між ними інформацією пізнавального або *афективно-оцінного характеру*”* [Психологический словарь / Под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др. – М., 1983. – С. 228].

Більш розширене, уточнене і конкретизоване визначення спілкування подається у 2-му виданні Краткого психологического словаря. – М., 1998. – С. 213.

“Спілкування – складний *багатоплановий процес* встановлення і розвитку контактів між людьми (міжособистісне спілкування) і групами (міжгрупове спілкування), який породжується потребами у спільній діяльності і складається, як мінімум, з трьох різноманітних процесів: *комунікації* (обмін

інформацією), *інтерації* (обмін діями) і *соціальної перцепції* (сприймання і розуміння партнера)».

«Спілкування – специфічна форма взаємодії і взаємовпливу суб'єктів, породжувана потребами спільної діяльності» [Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Краткий психологический словарь. – Минск, 1998. – С. 157].

Розуміння сутності психологічних явищ багато в чому залежить від уміння лектора підбирати відповідні й обґрунтовані приклади. Важливо, щоб ці *приклад*:

- не здавалися найвними і незрілими;
- не були випадковими;
- стосувалися змісту матеріалу, який викладається;
- не були дуже обтяжливими;
- не були дуже персоніфікованими;
- не були застарілими.

Має сенс додавати до лекції пояснення, цікаві історії, оскільки це сприяє запам'ятовуванню сутності питання, допомагає слухачам зрозуміти ідею.

3. Захопливість. Забезпечується цікавим змістом лекції.

Цікавими для будь-якої аудиторії є факти, які містять:

1) особистий смисл – значущість навчального матеріалу для особистості чи її професії. Цього ефекту можна досягти за рахунок наведення прикладів, обговорення питань, пов'язаних з соціальною перцепцією, темпераментом, характером, емоціями, результатами діагностичних методик, аналізу ситуацій консультування, корекції, тренінгів, запитів населення.

«Коли до нас в аудиторію прийшов новий викладач, то було помітно, що він не дуже слідкує за собою: старомодний костюм, широченний галстук, не причесане волосся. Але коли він почав говорити, всі перераховані деталі зникли самі по собі. Його уміння тримати аудиторію були безподібні. Були й інші випадки: зовнішнє враження прекрасне, а в кінці лекції розумієш: нічого нового, *цікавого* цей викладач не скаже. Чому? Тому, що він не зацікавив першою лекцією студентів, тому, що він і сам не зацікавлений нею. І якщо такий викладач ще припуститься помилки у викладі матеріалу, то його з першої лекції зовсім не слухатимуть» (студентка М.).

«Не люблю невідповідності зовнішнього вигляду і поведінки. Якщо, наприклад, викладач лисий, то повинен поводитись солідно!

Хорошому викладачу прощаєш недоліки, незвичність його зовнішності, поганому – ніколи! Якщо лекція *цікава*, то особливої уваги на зовнішність не звертаєш. Але якщо вона нецікава, то все береш до уваги: зовнішність, охайність, манеру поведінки» (студент Г.) [2].

2) новизну – текст лекції потрібно періодично поновлювати, якщо лектор використовує добре опрацьовані старі записи, його свідомість залишається прив'язаною до їх змісту, повтор не збуджує емоцій, лектору нудно, хоча він сам може цього і не помічати;

3) історичність – студенти цікавляться фактами з історії розвитку науки, з біографії вчених, курйозними випадками з практики знаменитих дослідників.

Приклад. Одного разу Л.С. Виготський спостерігав за пацієнтом із хворобою Паркінсона. Через постійне тремтіння ніг, хворий не міг зробити й кроку. Раптом Виготський взяв зі столу аркуш паперу, розірвав його на шматочки і виклав з них доріжку на підлозі. І хворий, ступаючи по розірваних шматочках, пішов. Так народилася й вкоренилася ідея про роль знакових стимульних засобів в управлінні людиною власною поведінкою [2].

На *другому етапі* підготовки лекції визначається її структура.

Історично склалося так, що лекція складається з трьох частин: вступу, основної частини і висновків.

У *вступі* формулюється тема, цілі і складається план. Вступ повинен зацікавити аудиторію, сформулювати основні ідеї, пов'язати їх з попередніми і наступними знаннями. Це коротка і цілеспрямована частина лекції.

В *основній частині* пояснюються всі ключові питання, чітко й коротко формулюються всі визначення та основні теоретичні положення. До кожного теоретичного положення підбираються обґрунтування, доведення, ілюстрації.

Кількість питань у лекції коливається від 2 до 4. Окремі питання можуть ділитися на підпитання, які полегшують викладення і засвоєння матеріалу. Не слід укрупнювати чи дрібнити лекційний текст. Тривалість частин матеріалу повинна співвідноситися з науковою значущістю розглядуваних проблем і ступенем ознайомленості з ними слухачів.

Висновки потрібні для узагальнення й стислого формулювання основних ідей лекції. У цій частині лекції також

можна давати рекомендації щодо порядку вивчення теми, складностей та шляхів їх подолання, коротко характеризувати рекомендовану літературу.

3.2. Методика читання лекції [2]

1. Вступна частина лекції (5-7 хв.)

Найскладніше у публічній лекції – початок, оскільки перші слова лектора повинні привернути увагу, створити певний настрій.

Крім того, слід враховувати високу складність *творчого читання лекції* – це напружена праця, пов'язана із значними енергетичними витратами. Якщо під час читання подумки (рос. – «про себя») у людини обмін речовин підвищується на 16%, під час гри у шахи – на 43%, під час гри на оркестровій трубі – 44%, під час читання вголос – на 48%, під час гри фахівця на скрипці – на 52%, під час гри непрофесіонала на скрипці – на 77%, то під час читання лекції обмін речовин підвищується **на 94%** (Дьяченко, Кандыбович, 1978).

Тема лекції повинна формулюватися стисло, демонструючи суть основної ідеї, бути привабливою по формі.

Слід мотивувати студентів до вивчення теми, яка може бути корисною для розвитку їх особистості чи для майбутньої професійної діяльності.

Мотиви підготовки і читання лекції викладачем – це спонування його активності, що надають конкретного смислу його діям.

Такими мотивами м.б.: почуття відповідальності за якість лекції; прагнення сумлінно виконати свої обов'язки; інтерес викладача до предмету, процесу пояснення і передачі знань; бажання допомогти студентам опанувати складним матеріалом і т.д.

Зустрічаються й мотиви іншого типу: продемонструвати свою ерудицію, результати своїх досліджень; повідомити, «що й де відбулося» (зробити огляд теми, але не розкривати її повністю).

Багато важать і постійно діючі мотиви (почуття обов'язку, відповідальності і т. ін.), і ситуативні мотиви (чітке розуміння завдань чергової лекції, необхідності ретельної підготовки до неї тощо) (Дьяченко, Кандыбович, 1978).

Повідомлення цілі і плану лекції.

Цілі лекції – це її уявні результати, тобто те, чого прагне досягти викладач: чому навчити, що виховати, дати більше нового

матеріалу, сформулювати низку проблем чи окреслити орієнтири для самостійного їх вивчення студентами.

Визначення цілі лекції залежить від її виду: одна справа, коли це настановна лекція для заочників, інша справа – оглядова лекція для випускників чи лекція з окремої наукової проблеми.

Бажано орієнтувати студентів на наступний контроль знань і обов'язково наголошувати на зв'язку нового матеріалу з вже вивченим і ще невідомим.

Під час формулювання цілі лекції слід пам'ятати, що вона по-різному сприймається викладачами і студентами. Про це свідчить дослідження Л. Чупахіної, проведене в Орловському державному університеті у 2004-2005 навчальному році [9].

Аналізувалася комунікативна компетентність лектора; вивчалися особливості уявлень викладачів і студентів про цільовий, змістовний і методичний компоненти ідеальної лекції.

Найтипівішими судженнями *викладачів* про цільове призначення лекції були: «формувати теоретичну культуру дослідника», «продемонструвати складність і не одностайність розв'язання проблем у науці», «формувати здатність до самостійного аналізу розв'язання проблем», «формувати складну концепцію психолога – дослідника і практика», «формувати гуманітарну культуру спеціаліста», «орієнтувати на задачі професійної практики».

Найтипівішими судженнями *студентів* про цільове призначення лекції виступали: «формувати знання», «уміння й навички по темі», «роз'яснити, зробити зрозумілим теоретичний матеріал», «продемонструвати практичне застосування», «формувати інтерес до предмету».

Під час роботи з *планом лекції* викладач має врахувати:

- формулювання цілі даної лекції;
- стислість і змістовність формулювання пунктів плану;
- оптимальний час для кожного питання плану відповідно до часу, відведеного на всю тему;
- засоби, які забезпечують ефективність лекції (дошка, плакати, контроль знань, технічні засоби навчання, самостійна робота студентів).

Викладачу рекомендується писати конспект лекції у вигляді розгорнутого складного плану, який детально відображає ланцюжок логічних роздумів і містить важливі аргументи.

Молоді викладачі (викладачі-початківці) можуть писати повний текст лекції, а краще записувати текст на невеликі картки, які зручно тримати у руках і зазирати до них за необхідності.

Темп викладання вступної частини лекції має бути вищим від темпу викладання основного матеріалу, це змушує студентів психологічно зібратися і зосередитися.

2. Основана частина лекції (66-70 хв.)

Переходу до 1-го питання має передувати психологічна пауза, яка допоможе студентам налаштуватися на сприйняття важливого матеріалу.

У цей час лектор перевіряє, чи всі студенти готові до сприйняття лекції (пози, вирази облич, розмови), помітивши неготових, він говорить мобілізуючу фразу або витримує мовчазну паузу; зрідка – робить персональні зауваження.

На думку сучасних вчених-дидактів (Б. Бадмаєв, В. Герасимова, В. Карандашев, В. Ляудіс та ін.), основним недоліком сучасної вузівської лекції виступає **пасивність** слухачів, щоб активізувати студентів, слід надати лекції проблемного характеру. До **активізуючих** засобів можна віднести:

- звернення до студентів з питаннями, які уточнюють розуміння основних фактів й ідей теми;
- організація міні-зіткнень різних поглядів з висунутих викладачем положень;
- постановка завдань і запитань, які мають багато рішень;
- індивідуальний стиль викладення матеріалу;
- забезпечення зворотного зв'язку (принцип «МИ» повинен переважати над принципами «Я» та «ВОНИ»).

Великої ваги у процесі викладання набуває **відчуття аудиторії**. Бачити всю аудиторію і постійно опікуватися її пізнавальною активністю – специфічна здібність лектора. Лектор повинен постійно стежити за змістом і формою викладання, лімітом часу, демонстрацією особистого ставлення до матеріалу та ін.

У спілкуванні лектора з аудиторією суттєву роль відіграє його зовнішність, пози, жести, мова.

Мова

Усне мовлення лектора (зрозумілість, точність, емоційність, образність) визначає розуміння і засвоєння навчального матеріалу студентами.

Викладач, читаючи лекцію, користується **монологічним мовленням** – найскладнішим видом мовлення, оскільки на відміну від діалогічного мовлення, воно потребує більш жорсткої логічної

послідовності, закінченості речень, стилістичної точності. На відміну ж від письмового мовлення, воно не припускає виправлень, обмовок, тривалих пауз.

Усне мовлення, через характерну для нього експресивність, виражає зазвичай більше, ніж воно означає. Зміст усного мовлення доповнюється цілою гамою відтінків, інтонацій, пауз, що створює особливу його виразність. Тому усне мовлення називають живим мовленням.

Бернард Шоу говорив, що існує 50 способів сказати «так», 500 способів сказати «ні» і лише один спосіб написати ці слова (Дьяченко, Кандыбович, 1978).

Студент Р. [3] визначає конкретні риси лекції, які захоплюють студентів: «це – ясність, чіткість викладу, рівень ерудиції, дикція, жести викладача і вже в останню чергу його зовнішність. Зовнішній вигляд може й не створити глибокого враження, а от *голос*, манера викладу, мова, інтервали між реченнями дають значно більше».

Образність мовлення (з використанням таких прийомів, як порівняння, риторичні запитання, персоніфікації, метафори, алегорії, афоризми, прислів'я) виступає своєрідною словесною наочністю.

Важливою ознакою майстерності лектора виступає **темп мовлення**. Багато хто, особливо викладачі-початківці, говорять швидко і студенти не встигають обміркувати почуте.

Відомо, що більше половини дорослих людей не в змозі на слух запам'ятати речення з 13 слів. Довгі речення (з 18 слів) здатні сприйняти і засвоїти не більше 15% аудиторії. Якщо ланцюжок слів триває більше, ніж 6 секунд, слухачі втрачають смисл фрази.

Оптимальною швидкістю читання лекції вважається **не більше 2 слів у секунду**.

Мова викладача має бути зрозумілою, не перевантаженою інформацією. Як продемонстрували дослідження **Б. Бенедиктова** і співробітників його кафедри, під час сприйняття слухачами лекції необхідний час для декодування змісту сказаного лектором, тобто час для переводу сказаного до площини уявлень і понять [4].

Фраза, яка складається з 5-9 смислових одиниць, сказана на одному диханні, утримується оперативною пам'яттю слухачів протягом, приблизно, 5 секунд, причому лише як фраза, що звучить. Якщо викладач говоритиме фразами, які складаються з великої кількості смислових одиниць, то кожна фраза не буде

охоплюватися увагою студентів зразу, оскільки на момент закінчення такої фрази звуковий образ її початку вже полишить оперативну пам'ять слухачів, що викликатиме труднощі у смислового декодуванні фрази та в розумінні її смислу. Мовлення лектора, смисл якого не зовсім доходить до свідомості слухачів, руйнує увагу аудиторії (Дьяченко, Кандыбович, 1978).

Водночас лекція повинна бути *динамічною*. Важливе, суттєве, основне проговорюється повільніше, інтонаційно підкреслюється, повторюється (за необхідності), щоб студенти встигли записати. Повтори не мають бути частими, інакше студенти звикають записувати лекцію під диктовку і вимагають від викладача чергових повторів.

Суттєвою особливістю мови викладача виступає її *гучність*. Занадто гучна мова втомлює нервову систему студентів, призводить до її виснаження і тимчасової втрати працездатності; тиха мова – присипляє, викликає нудьгу.

В усному мовленні слід також враховувати такі його характеристики як: *інтонація, логічні наголоси, паузи*, які водночас демонструють емоційне ставлення викладача до навчального матеріалу.

Невербальні компоненти лекції

Вираз обличчя лектора

Зацікавлені слухачі, зазвичай, дивляться в обличчя лектору. Обличчя лектора повинно мати *серйозний вираз*. Інколи трапляється так, що через розумову напругу воно стає похмурим чи відчуженим, тому викладач повинен стежити за своєю мімікою, вправлятися у проголошенні фраз перед дзеркалом.

Погляд

Зоровий контакт з аудиторією краще підтримувати так: повільно *переводити погляд* з однієї її частини на іншу, так можна уникнути ніяковості, яку відчують деякі люди, коли їх надто пильно роздивляються. Викладачу небажано дивитися у вікно, на підлогу, розглядати стіни, або не відриватися від власних нотаток. Слухачів ображає байдужий і пустий погляд в аудиторію.

Поза

Поза лектора може демонструвати як впевненість, стійкість, так і скутість та боязкість. Деякі вчені вважають, що ніяковість та

несміливість лектору допоможе подолати уміння правильно стояти за кафедрою чи перед аудиторією.

Зокрема, **П. Сонер** пропонує виробляти стійку, врівноважену, легку і рухливу манеру стояти, для цього необхідно зробити наступне [2]:

- 1) ноги поставити на ширину 12-15 см залежно від зросту;
- 2) одну ногу виставити трохи вперед, носочки ніг трохи розсунути;
- 3) упор на обидві ноги неоднаковий, оскільки в найбільш виразних місцях промови лектор більше спирається на носочок, ніж на п'яту;
- 4) коліна гнучкі і податливі;
- 5) плечі і руки не напружені;
- 6) руки не притиснуті щільно до грудей;
- 7) голова і шия дещо висунуті вперед відносно грудної клітини;
- 8) груди трохи випнуті, живіт підтягнутий, але так, щоб це не заважало вільно дихати.

Жести

Здебільшого слухачі звертають увагу на рухи рук, пальців, голови, шиї, плечей, корпусу, стегон і ніг. Слухаючи лекцію, студенти придивляються до жестикуляції лектора, і вирішують самі того не підозрюючи, чи симпатичний він для них, чи сприймати те, що він розповідає. Жестами можна підкреслювати важливість інформації, якщо лектор по природі своїй малоемоційний, не треба запроваджувати жестикуляцію чисто механічно, оскільки жести мають бути мимовільними. Жестами треба управляти, урізноманітнювати їх. Жестикуляція не повинна бути безперервною, не кожна фраза потребує наголошення за участю жестів.

Особливості поведінки лектора (Дьяченко, Кандыбович, 1978)

У сучасній педагогічній психології існують правила поведінки лектора перед студентською аудиторією, сформульовані **А. Космодем'янським** [4]:

1. Висока дисциплінованість лектора
Викладачу потрібно повністю виключити різноманітні об'єктивні причини («особливі» випадки), які зривають точний початок чи закінчення лекції.
2. Висока вимогливість до самого себе, лектор завжди повинен мати на увазі:

2.1. Техніку записів на дошці (послідовність і чіткість записів, хороша крейда, волога ганчірка тощо).

2.2. Правильність і точність мови лекції (уникати жаргонних слів, канцелярських висловів, правильно ставити наголоси і т. ін.).

2.3. Необхідність постійного спостереження за аудиторією, відчуття аудиторії.

2.4. Не слід розмірковувати перед студентською аудиторією про речі, які ви погано знаєте.

2.5. Не потрібно прикрашати лекцію пустими гаслами і повчаннями.

2.6. Не слід розповідати анекдоти, кращий відпочинок для студентів – мудра бесіда.

2.7. Не слід поводитись перед аудиторією пихато.

Приклад спостережень студентів Волинського державного університету за поведінкою викладачів і формування відповідного ставлення до них [3].

«Коли викладач заходить в аудиторію і я його бачу вперше, то стараюсь скласти про нього враження. Буває так, що викладач заходить повільно у кімнату, по дорозі про щось говорить із своїм співрозмовником і зачиняє за собою двері просто перед самим його носом. Я кажу собі: це людина надто зайнята і разом з тим підкреслює свою перевагу.

А є такі випадки, що викладач ледь не стрімголов влітає в аудиторію, кладе на кафедру папку і починає читати лекцію. Я суджу, що викладач, мабуть, надзвичайно зайнятий, звідси у нього й поспіх. Мені здається, що він забуває, що робив перед цим.

Якщо ж викладач зайшов до аудиторії, зачинив за собою двері, привітався із студентами, попередньо намагаючись уявити собі контингент слухачів, підійшов до столу і підготувався до читання лекції, то в ці хвилини завжди сидиш і терпляче чекаєш її початку. Дивлячись на лектора, я стараюсь прочитати, що виражають його *очі*» (студент С.)

3. Висновки (5-7 хв.)

Читаючи лекцію, викладач має попідклубатися про її закінчення, розрахувати час, щоб не переривати розповідь на півслові.

Закінчуючи лекцію, педагог відповідає на питання слухачів, підбиває підсумки, дає методичні вказівки до самостійної роботи студентів, коментує рекомендовану літературу.

Закінчувати лекцію потрібно конструктивно по змісту і позитивно по емоційному настрою. Методи, якими найчастіше користуються оратори для завершення виступів:

1. Виклик чи звертання.
2. Висновок.
3. Цитата.
4. Ілюстрація.
5. Спонукальний стимул.
6. Особистий намір.

3.3. Методичні і психологічні аспекти викладання лекційного матеріалу

Під час підготовки до лекції і в процесі її читання викладач повинен враховувати наступні методичні й психологічні аспекти.

3.3.1. Психологічні особливості *сприйняття усного мовлення*

Лектор повинен так викладати матеріал, щоб слухачі:

- розуміли інформацію;
- зацікавилися інформацією;
- встигали законспектувати сприйняту на слух чи візуально інформацію – і не механічно, а осмислено;
- мали змогу короткочасної розрядки під час «піків уваги».

3.3.2. *Уміння користуватися текстом* лекції

Знання тексту і сценарію лекції необхідне для її успішної інтерпретації й одночасного управління роботою студентів. Текст регламентує мовну діяльність викладача, не дозволяє йому захоплюватися, забуваючи про ліміт часу. Необхідно виховувати у себе уміння не тільки анотувати, реферувати і конспектувати матеріал, але й стисло усно викладати його, не втрачаючи інформативності даних, якщо цього вимагають обставини.

3.3.3. Особливості *викладання науково-навчального тексту*

Слід пам'ятати, що науково-навчальні тексти відрізняються від науково-популярних за функціями та способом подачі.

Функції науково-навчального тексту:

- 1) передача наукової інформації у стислому і систематизованому вигляді, доведення її професійної корисності й практичної цінності для студентів;
- 2) активізація логічного мислення студентів.

Лекція може бути добре написаною, але погано прочитаною. Науково-навчальна інформація, сформульована у вигляді

письмового тексту, повинна бути перетворена на усне мовлення таким чином, щоб вона (інформація) у повному обсязі була сприйнята і засвоєна аудиторією. І тут на перший план виступає мовна культура, ораторська і педагогічна майстерність лектора. До речі, пік майстерності вузівського лектора припадає на вікову групу викладачів 50-60 років.

3.3.4. Уміння управляти процесом конспектування

Студенти, особливо молодших курсів, не уміють писати конспект і прохають лектора диктувати його. Для того, щоб не перетворювати лекцію на запис під диктовку, викладач має навчити студентів (бажано вже на першому курсі) низці прийомів конспектування, зокрема:

- виділяти важливу інформацію і пропускати другорядну;
- застосовувати аббревіатури, скорочення, схематизувати інформацію;
- графічно виділяти поняття, закони, визначення (кольорові маркери, абзаци, підкреслювання).

Доцільно давати вказівки типу: «Це слід записати дослівно», «Зараз можна просто послухати». Корисно час від часу пройтися аудиторією і подивитися, чи всі студенти конспектують, чи встигають за темпом розповіді лектора.

На лекції відбувається подвійна трансформація інформації: перше перетворення тексту лекції відбувається під впливом мовних засобів лектора, а потім почута інформація стає текстом у студентських конспектах, потрапляючи у друге перетворення. Отже, корисно буде перевірити вибірково декілька конспектів, порівнюючи їх один з одним і з текстом лекції викладача, щоб встановити рівень адекватності сприйняття навчальної інформації.

3.3.5. Врахування специфіки сприйняття лекції студентами молодших/старших курсів

Зокрема, коли лекція читається для студентів молодших курсів, слід пам'ятати:

1. Для розкриття складних теоретичних положень слід наводити найцікавіші факти, прості та яскраві приклади.
2. За будь-якої можливості потрібно демонструвати зв'язок викладеного наукового матеріалу з практикою, наголошувати на значенні отриманих знань для майбутньої практичної діяльності з обраної спеціальності.

3. Максимально використовувати у процесі читання лекції наочні посібники і технічні засоби навчання.

4. Темп лекції має бути дещо уповільненим, найважливіші положення потрібно повторити, спеціальні терміни – пояснити і правильно записати. Водночас лектор не може знижувати темп викладання до диктовки.

5. Зміст лекції повинен бути логічно пов'язаний з наступними лабораторними чи практичними заняттями.

6. Слід зорієнтувати студентів у літературі, в якості підручників та навчальних посібників, тим самим скеровуючи їх на самостійну роботу.

7. Вельми ефективною є комбінація монологічного та евристичного методів викладання лекційного матеріалу [7].

Лектор поступово ускладнює свої лекції за змістом і формою, особливо, починаючи з 3-го курсу. Студенти старших курсів вже набули достатнього досвіду з сприйняття та конспектування лекцій. Вони прослухали ряд загальних курсів у різних за характером лекторів, вивчили спеціальну літературу і виробили ставлення до неї, тому старшокурсники висувають до лекцій більш високі вимоги.

Лекція на старших курсах відрізняється більшою широтою і глибиною вивчення наукових проблем. Лекційне викладання тут має проблемний характер, який виключає спрощення й популістський підхід у висвітленні наукових питань.

3.3.6. Уміння легко, просто і стисло викладати матеріал лекції

Простота і легкість викладання виступають провідними перевагами лекції у ЗВО. Заплутане й неясне викладання здебільшого спричиняється:

1) недостатньо глибоким розумінням лектором питання, про яке йдеться;

2) невмінням лектора просто викласти слухачам зрозумілу йому самому думку.

У кінцевому рахунку обидві ці причини усуваються у результаті наполегливої підготовчої роботи лектора над змістом і формою лекції. З простотою і ясністю лекції щільно пов'язана стислість викладання, мова науки – стисла. В академічній лекції потрібно багато про що сказати, але не можна забагато говорити.

3.3.7. Уміння виразно й образно викладати матеріал

Відповідно до типології **І. Павлова**, можна визначити три основні стилі лекційного викладання:

1) лектори розумового типу під час читання лекції зосереджують увагу на змісті, турбуються про максимальну науковість викладання. Вони не надають великого значення зовнішній формі лекції;

2) лектори художнього типу в лекціях наголошують на створенні цілісної картини матеріалу. Лектори цього типу володіють яскравим образним словом;

3) лекційний стиль середнього типу поєднує основні риси розумового і художнього стилів. Він поєднує багатство змісту, чудову композицію лекції і виразну мову.

Павловська типологія фахівців розумової праці має орієнтовний характер. Тому було б помилкою механічно ділити всіх науковців на три типи, а лекторів відповідно, на таких, що належать до трьох стильових груп. Ще гірше, коли лектор сам відносить себе до якогось з трьох типів. Але типологія Павлова ще раз переконує нас у тому, що в кожній лекції проявляється особистість лектора, і цю обставину потрібно враховувати [7].

3.3.8. Володіння *ораторським мистецтвом*

Чим ґрунтовніше лектор готується до виступу, тим більш цікавим і безпосереднім цей виступ буде. Не слід вчити лекцію напам'ять, оскільки часто це призводить до неприродного і негнучкого викладання. Оратор поспіхом розповідає матеріал, не обмірковуючи його смислу. Крім того, метод заучування тексту поганий тим, що не забезпечує можливості вносити зміни, необхідні для адаптації мови лекції до потреб аудиторії. Більшість хороших лекторів користується *методом імпровізації*, оскільки при цьому мова дуже ретельно планується, але слова ніколи не вчаться напам'ять.

А. Монро наводить наступні типи ораторів, чия мовленнєва манера досить не досконала:

- актор-красномовець, який говорить більше для демонстрації власної персони, ніж для спілкування;
- віщун (оракул), який демонструє, що знає все і також більше піклується про аплодисменти, ніж про розуміння;
- відлюдник, який ігнорує аудиторію;
- винний оратор, який соромиться того, про що він розповідав;
- балакун (болтун), який придушує аудиторію словесним потоком.

Отже, природність і невимушеність виступу, розмірковування і вибір, народження слова на очах аудиторії дуже важливі для лектора-майстра [7].

3.3.9. Здатність уникати типових лекторських помилок

Виокремлюється ряд типових помилок, які заважають студентам повноцінно сприймати і засвоювати матеріал [2]:

1. Часте, інколи не виправдане, використання наукової термінології без відповідних пояснень.

2. Висока насиченість лекції новими поняттями.

3. Неточна, важка і неемоційна мова викладання.

4. Виключно теоретичний характер лекції: викладаються наукові ідеї, методи дослідження, описання експериментів і зовсім відсутні данні про їх практичну цінність.

5. Прив'язаність лектора до конспекту.

6. Страх перед аудиторією.

7. Демонстрація зверхнього ставлення (позиція: «Я – розумний, хороший, ерудований»), а «ВОНИ – ліниві, нестаранні, обмежені»), яке створює дистанцію й відчуження між лектором і слухачами.

8. Демонстрація менторської позиції (позиції керівника, наставника), а не позиції ділової співпраці, співучасті у процесі навчання.

Отже, загальні рекомендації, які можна дати лектору, такі: слід намагатися не читати, а розповідати лекційний матеріал; думки вибудовувати логічно; судження формулювати послідовно і несуперечливо; факти і докази підбирати аргументовані, обґрунтовані; демонструвати гарний настрій і доброзичливість; контролювати аудиторію; вчасно помічати моменти, коли студенти стомилися, й користуючись ерудицією та гумором, уникати їх; аналізувати власні лекції.

Процес аналізу прочитаної лекції спрощується завдяки наявним у дидактичній літературі Картам оцінювання лекції (одна з них детально наведена у: **Скок А.Г. Психолого-педагогічна практика магістрантів: Методичні рекомендації для студентів. – Чернігів: ЧДПУ імені Т.Г. Шевченка, 2008. – С. 12).** Наведемо короткий варіант такої Карти (Таб. 5.2).

Карта оцінювання лекції

<i>Критерії оцінювання</i>	<i>Зміст критерію</i>	<i>Оцінка*</i>	
		<i>Критеріальна</i>	<i>Загальна</i>
<i>Змістовність лекції</i>	1. Науковий рівень, відповідність новітнім досягненням науки і практики		
	2. Наявність узагальнень, переконливість		
	3. Відображення дискусійних питань, постановка наукових проблем		
	4. Відповідність лекції змісту програми		
	5. Виховна роль		
<i>Професійна спрямованість</i>	1. Формування професійного світогляду		
	2. Розширення соціальної сутності проблемних питань		
	3. Зв'язок лекційного матеріалу з професійними інтересами підготовки спеціалістів		
<i>Методичний рівень</i>	1. Застосування методів і прийомів активізації пізнавальної діяльності студентів		
	2. Використання елементів зворотного зв'язку		
	3. Наявність міжпредметних і міжтематичних зв'язків при викладенні лекційного матеріалу		

Критерії оцінювання	Зміст критерію	Оцінка*	
		Критеріальна	Загальна
Структура лекції	1. Формулювання мети		
	2. Наявність плану		
	3. Наявність літературних джерел		
	4. Чітка композиційна побудова (вступ, основна частина, висновок)		
	5. Логічна послідовність і взаємозв'язок окремих частин лекції		
	6. Відокремлення кожного питання плану при послідовному викладенні лекції		
	7. Виділення головних ідей і мотивів		
Стиль лекції	1. Ясність, чіткість і доступність викладання		
	2. Темп викладення матеріалу		
	3. Наочність інформації (плакати, таблиці)		
	4. Оптимальне використання дошки		
	5. Застосування технічних засобів		
	6. Наявність мовного контакту з аудиторією		
Майстерність лектора	1. Рівень вільного володіння лекційним матеріалом		
	2. Емоційність, культура мовлення		
	3. Зовнішній вигляд		
	4. Поважне і тактовне ставлення до студентів		
	5. Уміння зняти напруження і втому аудиторії		

**Кількісна оцінка майстерності лектора здійснюється за 5-бальною шкалою. Поряд з тим можна підрахувати середній бал або рейтинг (суму балів) за окремими критеріями.*



Запитання і завдання для самоперевірки

Проаналізуйте наведені нижче приклади читання лекцій і визначте, яких дидактичних цілей намагалися досягти лектори, а також якими методами та прийомами викладання вони для цього користувалися?

Приклад 1 [5, с. 15]

Професор *Грот Микола Якович* (з 1876 р. читав курс психології у Ніжині, з 1883 р. – в Одесі, а з 1886 р. по 1889 р. – на кафедрі філософії у Московському університеті) проводив лекції, користуючись абсолютно не характерною для того періоду методикою. Особливість лекцій Грота полягала в тому, що він обирав їх предметом такі питання, які в першу чергу цікавили самого вченого. Для Грота аудиторія являла собою своєрідну лабораторію, де він розкривав слухачам свої ідеї. Слухачі разом з лектором проходили весь творчий шлях по створенню психологічної системи, який до цього моменту пройшов сам вчений.

Курс М. Грота не був багатим на дані емпіричного характеру, хоча він і визнавав, що «психология может достигнуть идеала точности и строгой закономерности в своих исследованиях и выводах только как наука экспериментальная».

Безумовні переваги курсу полягали у майстерному використанні викладачем процесу управління самоспостереженням слухачів і психологічним розбором літературних творів.

Приклад 2 [5, с. 222]

Олексій Миколайович Леонтєв (1933-1938 рр. – завідувач кафедри Харківського педагогічного інституту; з 1941 р. – професор МДУ (МГУ); з 1951 р. – завідувач кафедри психології філософського факультету МДУ; у 1966 р. засновує факультет психології МДУ і керує ним у 60-70-ті роки) читав авторський курс «Загальна психологія» студентам МДУ.

Лекції О. Леонтєва були спрямовані не на інформування слухачів про факти, а перш за все на формування у студентів діяльнісного підходу до розв'язання всіх питань психології. Кожну лекцію О. Леонтєв читав яскраво, з великим піднесенням і натхненням, супроводжуючи викладання виразними жестами. Його усне мовлення, як і письмове, було важким для сприйняття.

Особливо важко його лекції сприймалися студентами молодших курсів. Але це не тільки не відштовхувало, а, навпаки, ще більше приваблювало слухачів. Аудиторія завжди була переповнена; його слухали студенти різних курсів, співробітники, аспіранти і навіть сторонні люди. Лекції були глибокі за змістом і витончені за формою викладання. Олексій Миколайович відрізнявся артистичністю: зазвичай він звертався до когось з присутніх в аудиторії, наближався до нього, вдивлявся своїм глибоким пильним поглядом, час від часу запитуючи: «Зрозуміло?», після чого весело сміявся і швидко відходив в бік.

Приклад 3 [5, с. 224]

Борис Герасимович Ананьєв (1943-1947 рр. – професор психології педагогічного інституту імені Герцена; у 1944 р. обраний завідувачем кафедри психології Ленінградського державного університету ЛДУ); протягом 1967-1972 рр. – декан факультету психології ЛДУ; автор концепції нинішнього психологічного факультету Санкт-Петербурзького державного університету).

На своїх лекціях Б. Ананьєв виховував у студентів культуру наукового дослідження, вважаючи, що її обов'язковим атрибутом виступає глибоке знання праць вчених-попередників; водночас він активно виступав за діалоги з сучасниками – вченими з інших наукових психологічних шкіл.

Сучасники пригадують рідкісний ораторський талант Бориса Герасимовича. Його виступи, доповіді, лекції і навіть репліки сприймалися як зразки ораторського мистецтва і незмінно підкорювали слухачів. Ананьєв не застосовував спеціально підготованих ефектних прийомів, викладаючи думки чітко, жорстко, серйозно, інколи навіть відсторонено, але з прихованою пристрастю, яку можна було помітити у голосі, жестах, погляді вченого. В його письмовому та усному мовленні не було показної краси, проте був гумор, неочікувані епітети та щирий пафос. Все це приваблювало слухачів, захоплювало їх.

Часто на лекціях Б. Ананьєва розпочиналися енергійні, цікаві, продуктивні дискусії, уважно слухаючи студента, він виділяв в його розповіді цінну ідею, а потім сам розвивав її.

ТЕМА 6. МЕТОДИКА ПІДГОТОВКИ І ПРОВЕДЕННЯ СЕМІНАРУ, ПРАКТИЧНОГО І ЛАБОРАТОРНОГО ЗАНЯТЬ З ПСИХОЛОГІЇ

План

1. Роль і місце практичних занять у ЗВО.
2. Методика підготовки і проведення семінару, практичного і лабораторного занять.

Література

1. Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии. – М.: ВЛАДОС, 1999. – С. 95-117.
2. Герасимова В.С. Методика преподавания психологии: Курс лекций. – М.: Ось-89, 2007. – Лекции 7, 8.
3. Карандашев В.Н. Методика преподавания психологии: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2005. – С. 116-125.
4. Методика преподавания психологии: конспект лекций / О.Ю. Тарская, В.И. Валовик, Е.В. Бушуева и др. – М.: Высшее образование, 2007. – п. 4.2.
5. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие/ Отв. ред. М.В. Буланова-Топоркова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. – п. 5.2.
6. Скок А.Г. Психолого-педагогічна практика магістрантів: Методичні рекомендації для студентів. – Чернігів: ЧДПУ імені Т.Г. Шевченка, 2008. – С. 13-16; 45-67.
7. Смолярчук И.В. Методика преподавания психологии: Учеб. пособие [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.myword.ru>. – Тема 5, 6.
8. Якубовская Л.П. Методика преподавания психологии: Учебное пособие [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.abc.vvsu.ru>. – пп. 5.2, 5.3.

1. РОЛЬ І МІСЦЕ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ У ЗВО [3; 4; 5]

Поряд з лекціями у навчальному процесі важлива роль надається й практичним заняттям. Практичні заняття з психології мають на меті навчити студентів застосовувати практично отримані теоретичні знання. На таких заняттях моделюються фрагменти майбутньої професійної діяльності у вигляді навчальних ситуаційних завдань. Розв'язуючи завдання, набуваючі відпрацьовують різні дії із застосування відповідних психологічних знань.

У вищій школі використовуються *три* основні *форми практичних занять*:

- 1) семінари;
- 2) власне практичні заняття (практикуми);
- 3) лабораторні заняття (Бадмаєв Б., Буланова-Топоркова М., Карандашев В. та ін.).

Всі вищезазначені форми практичних занять націлені на те, щоб студенти напрацьовували на них *практичні уміння і навички*, необхідні для психологічного аналізу й оцінки вчинків і поведінки людей у різноманітних ситуаціях, які виникають в реальних умовах життєдіяльності.

Семінарські заняття

Семінар – діалогічна форма навчального заняття, покликана забезпечити студентам можливість опанувати навички й *уміння використовувати отримані теоретичні знання*, враховуючи особливості обраної професії. Семінар розвиває у слухачів культуру наукового мислення і допомагає оволодівати методологією наукового пізнання.

Семінари, як форма навчання мають давню історію, яка сягає античності. Саме слово «семінар» походить від лат. «seminarium» – «розсадник» і пов'язане з функціями «сіяння» знань, які передаються від вчителя до учнів і «проростають» у свідомості слухачів, здатних до самостійних суджень, до відтворення та поглиблення отриманих знань.

Семінари проводились у давньогрецьких та римських школах як поєднання диспутів, повідомлень учнів, коментарів і висновків

вчителів. З XVII ст. ця форма навчання широко використовувалася у Західній Європі, а з XIX ст. – у вітчизняних університетах.

Семінарські заняття мали прикладний характер і являли собою школу певного вченого, під керівництвом якого студенти практично засвоювали теоретичний курс дисципліни, методику наукового дослідження [8].

Цілі семінару [2; 5]:

1. Поглиблене вивчення теоретичного матеріалу.
2. Формування навичок переробки наукових текстів, узагальнення матеріалу, розвиток критичності мислення тощо.
3. Розвиток самостійності під час засвоєння знань, творчих здібностей.
4. Розвиток професійного мислення і пізнавальної мотивації.
5. Повторення й усталення (закріплення) знань.
6. Формування навичок публічних виступів, здатності виступати перед аудиторією, захищати власну позицію.

Переваги семінару, у порівнянні з лекцією (Герасимова, 2007):

1. Знімаються психологічні бар'єри у студентів (сором'язливість, незручність, невпевненість), які виникають під час безпосереднього спілкування з викладачем.
2. Зростає активність студентів, вони закріплюють знання, формують уміння доводити свою думку до слухачів, отримують навички дискутувати, публічно виступати, що покращує запам'ятовування матеріалу.
3. Викладач отримує змогу детальніше та глибше донести навчальний матеріал до студентів.
4. Педагог може краще познайомитися зі студентами, з'ясувати їх типові помилки, щоб скоригувати курс, який він викладає.

Типи семінарських занять у ЗВО (наразі їх виділяють три):

1. Просемінар (проводиться переважно для студентів 1-го курсу).
2. Власне семінар.
3. Спецсемінар (проводиться переважно для студентів 4-5 курсів).

Просемінар – заняття, яке готує студентів-першокурсників до семінару.

Ціль – ознайомлення студентів із специфікою самостійної роботи, з літературою, першоджерелами, методикою їх опрацювання, а також підготовка рефератів з певних тем, читання та обговорення їх з учасниками просемінару, а також із висновками керівника.

Досвід засвідчує, що студенти першого курсу не уміють працювати з кількома джерелами водночас, і прочитавши список рекомендованої літератури, не знають як зібрати необхідний матеріал, максимально його синтезувати й викласти відповідно до конкретної теми. Тому особливу увагу слід приділити розвитку навичок роботи з літературою, творчій переробці матеріалу, слід застерегти від компіляції й компілятивного підходу до розв'язання наукових проблем, які розвиваються саме під час неправильної підготовки до семінару.

Семінар – це завжди безпосередній контакт зі студентами, встановлення довірливих стосунків, продуктивне педагогічне спілкування.

У вищій школі практикується три основні **види** семінарів [4; 5]:

1. **Семінар-поглиблене вивчення** конкретного систематичного курсу і тематично міцно пов'язаного з цим курсом.

2. **Семінар-грунтовна обробка** окремих найважливіших і типових у методологічному сенсі тем курсу чи навіть однієї теми.

3. **Семінар-дослідження** окремих проблем науки для поглибленої їх розробки.

Форми організації семінарських занять (Карандашев, 2005):

1. **Репродуктивний тип** семінару активізує мнемічні здібності студентів.

Слухачі повинні запам'ятати і переказати конкретний навчальний матеріал, ґрунтуючись на інформації, отриманій раніше з лекції, підручника чи першоджерела. Викладач висуває певні вимоги щодо ступеню точності відтворення, висловленню знань «своїми словами», висловленню власної думки та оцінки. Репродуктивний характер заняттю надає формулювання запитань по типу: «Увага та її види», «Поняття про пам'ять», «Основні властивості характеру».

2. **Продуктивний тип** семінару активізує розумові здібності студентів.

Студенти повинні порівняти, проаналізувати, узагальнити, критично оцінити, зробити висновок, орієнтуючись на почутий чи прочитаний матеріал. Такого характеру заняттю надає формулювання питань по типу: «Чим відрізняється...», «Що спільного між...», «Які механізми...», «Виділіть переваги і недоліки...». Мається на увазі, що відповіді на ці питання в явному вигляді у підручнику чи лекції відсутні.

Спецсемінар – форма заняття, яке відбувається переважно на випускних курсах, і являє собою школу спілкування дослідників-початківців з певної наукової проблеми.

У цьому випадку успіх більшою мірою залежить від досвіду ведучого. Спецсемінар, яким керує авторитетний спеціаліст, набуває характеру наукової школи, привчає студентів до колективного мислення і творчості. У ході спецсемінару важливу роль відіграє відповідна орієнтація студентів на групову роботу та її оцінка, застосування спеціальних прийомів, наприклад, моделювання ситуацій. На підсумковому занятті викладач, зазвичай, здійснює повний огляд семінарів і студентських наукових робіт, розкриваючи перспективи наступних досліджень виявлених проблем і можливої участі в них студентів.

Практичні заняття

Практичні заняття – заняття, які виробляють у студентів навички *застосування отриманих знань* для вирішення практичних професійних завдань *спільно з викладачем*.

Цілі практичних занять (Герасимова, 2007):

1. Поглиблювати, розширювати, деталізувати знання, отримані на лекції в узагальненій формі, і сприяти виробленню практичних навичок професійної діяльності.

2. Сприяти обмірковуванню матеріалу, який вивчається і перевірці знань.

3. Формувати навички й уміння інтелектуальної навчальної діяльності.

4. Розвивати наукове мислення, мовлення.

5. Вчити переносити теоретичні знання на практику.

6. Встановлювати зв'язки наукових знань з майбутньою професією.

7. Забезпечувати оперативний зворотний зв'язок.

Основні **функції** практичних і лабораторних робіт (Карандашев, 2005):

1. Закріплення теоретичних знань на практиці.
2. Засвоєння умінь дослідницької роботи.
3. Засвоєння умінь практичної психологічної роботи.
4. Застосування теоретичних знань для вирішення практичних завдань.
5. Самопізнання студента.
6. Саморозвиток студента.

Структура практичних занять:

- вступ викладача;
- відповіді на питання студентів по незрозумілому матеріалу;
- практична частина як планова;
- заключне слово викладача.

Типи практичних занять (різноманітність типів занять визначається власне їх практичною частиною):

- 1) обговорення рефератів або доповідей;
- 2) дискусії;
- 3) розв'язання завдань або тренувальні вправи;
- 4) спостереження або експерименти.

Лабораторні заняття

Лабораторне заняття – форма організації навчання, *інтегруюча* теоретико-методологічні знання й практичні уміння студентів з метою *експериментального підтвердження* і *перевірки* окремих *теоретичних положень*, закономірностей, залежностей.

Лабораторні заняття інтегрують теоретико-методологічні знання і практичні уміння й навички студентів у єдиному процесі діяльності навчально-дослідницького характеру. Поняття «лабораторія» походить від лат. слова «labor» – «праця, робота, труднощі». Його смисл здавна пов'язується із застосуванням розумових і фізичних зусиль для розв'язання виникаючих наукових і життєвих завдань [8].

Цілі лабораторних занять:

1. Експериментальне підтвердження вивчених теоретичних положень.

2. Експериментальна перевірка властивостей і якостей особистості, які вивчаються.

3. Ознайомлення з методикою проведення досліджень, експериментів.

4. Формування практичних умінь і навичок організації й проведення психологічних досліджень, аналізу, обробки та узагальнення їх результатів.

Види практичних і лабораторних занять [3]:

1. *Репродуктивні* заняття – під час їх проведення студенти користуються детальними інструкціями, в яких зазначаються: ціль роботи → пояснення (теорія і поняття) → обладнання і матеріали → порядок виконання роботи → тип висновків (без готових формулювань) → контрольні запитання → література.

2. *Частково-пошукові* – при їх проведенні детальні інструкції відсутні, як і порядок виконання необхідних дій. Студенти самостійно підбирають матеріал і методики, обирають способи виконання роботи.

3. *Пошукові* – при їх виконанні студенти розв'язують нову для них проблему, орієнтуючись на наявні теоретичні знання.

Висновок: семінар, практикум і лабораторне заняття виступають основними формами практичних занять у вищій школі. На відміну від практичних і лабораторних занять, семінар має ряд самостійних методичних характеристик.

Не зважаючи на те, що практичні і лабораторні заняття схожі по ряду параметрів (спільні функції, завдання, методичні вимоги до їх організації), вони відрізняються за своїми дидактичними цілями.

Дидактична ціль лабораторного заняття: експериментальне підтвердження і перевірка конкретних теоретичних положень, закономірностей.

Дидактична ціль практичного заняття: формування практичних навчальних умінь (розв'язувати навчальні завдання) або професійних умінь (виконувати операції, необхідні в майбутній професійній діяльності).

2. МЕТОДИКА ПІДГОТОВКИ І ПРОВЕДЕННЯ СЕМІНАРУ, ПРАКТИЧНОГО І ЛАБОРАТОРНОГО ЗАНЯТЬ

2.1. Підготовка і проведення семінару [2; 5; 6; 7]

В організації семінарських занять реалізується принцип спільної діяльності, співтворчості. Процес засвоєння знань більш ефективний у тому випадку, коли розв'язання завдання здійснюється не індивідуально, а передбачає колективні зусилля. Саме тому семінар ефективний тоді, коли воно проводиться як заздалегідь підготоване спільне обговорення поставлених питань кожним з учасників заняття.

План підготовки викладача до семінару:

1. Вибір теми, цілі, визначення завдань.

Ціль: доповнити лекційний матеріал, повторити для закріплення в пам'яті, навчити прийомам роботи з інформацією та ін.

2. Вибір методів, форми і прийомів організації і проведення семінару.

Існують два **традиційних підходи** до організації і проведення семінарів, детально описаних в літературі [1; 2; 5; 6; 7; 8]. Стисло нагадаємо їх зміст.

Перший підхід наближений до лекційно-семінарської системи навчання у вищій школі.

Зміст: спочатку навчальний матеріал у повному обсязі подається педагогом у лекційній формі, потім проробляється самостійно студентами і обговорюється на семінарському занятті.

Зазначений підхід оптимальний у тому випадку, коли вивчається складний, насичений новою термінологією матеріал. Семінарські заняття при цьому проводяться з *метою* поглиблення, повторення й узагальнення знань з конкретного питання чи з усієї теми.

Другий підхід передбачає організацію семінару як самостійної форми навчання, тобто у процесі підготовки до заняття студенти самостійно вивчають матеріал, незнайомий їм раніше.

Зазначений підхід доцільний при вивченні матеріалу, доступного для самостійного обмірковування студентами.

Провідним дидактичним завданням такого семінару виступає вивчення нового матеріалу та його інтеграція до системи існуючих знань. Якщо семінар організовується з метою узагальнення, важливо систематизувати знання студентів довкола провідних ідей, оминаючи другорядний матеріал у розвитку понять. Повторення на такому занятті повинно супроводжуватися утворенням багатосторонніх зв'язків між вивченими об'єктами, явищами, процесами на основі проблемних питань і розв'язання пізнавальних завдань.

Для активізації розумової діяльності студентів, пробудження їх інтересу до вже відомого матеріалу великого значення набуває елемент нового: ретельно продуманий підбір нових по формулюванню й узагальнюючих по смислу запитань, наведення нових фактів, використання нових наочних засобів навчання та ін. [7].

Недоліки традиційної організації семінарів полягають в (Буланова-Топоркова, 2002):

1. Виступаючі студенти демонструють індивідуальні знання, отже спілкування майже відсутнє.

2. Відсутня співпраця і взаємодопомога. Спроба допомогти студенту, який виступає, розглядається як підказка, заборонений прийом чи порушення дисципліни.

3. Відсутнє особисте залучення студентів до навчальної діяльності, немає спілкування з приводу питання, яке розкривається, а це перешкоджає накопиченню майбутніх професійних знань.

4. Сковується інтелектуальна активність студентів.

5. Дистанція між викладачем і студентами висуває бар'єр спілкуванню та взаємодії.

6. Студенти мають змогу не висловлюватись, займатися своїми справами під час семінару.

Власне тому сучасні дидакти (Бадмаєв Б., Буланова-Топоркова М., Герасимова В., Ляудіс В. та ін.) пропонують використовувати **інноваційний підхід** до колективної форми організації семінарів.

Семінар-дискусія (форми: «круглий стіл», «мозковий штурм», ділова гра) – діалогічне спілкування учасників, у процесі якого завдяки спільній участі вирішуються й обговорюються теоретичні та практичні проблеми курсу.

Семінар-дискусія стимулює інтелектуальну активність студентів та їх участь у колективній розробці висновків та рішень. На обговорення виносяться найактуальніші проблемні питання з дисципліни, яка вивчається. Кожний учасник дискусії повинен навчитися точно висловлювати свої думки у доповіді чи виступі з питання, активно захищати власну точку зору, аргументовано заперечувати, спростовувати помилкову позицію.

Семінар-дослідження, найчастіше використовується під час читання спецкурсів.

На початку семінару на пропозицію викладача студенти утворюють невеликі групи з 7-9 осіб, які отримують список проблемних питань по темі заняття. Протягом 5-15 хв. студенти обмінюються думками й готують виступи. Підгрупа висуває доповідача. Решта студентів з підгрупи відповідають на запитання, поставлені викладачем чи студентами інших підгруп.

Семінар-конференція – студенти виступають із доповідями за їх професійною спрямованістю, які зразу ж обговорюються всіма учасниками під керівництвом викладача.

Семінар по типу **питання-відповідь** – використовується для узагальнення вивченого матеріалу: викладач ставить питання, бажачі студенти відповідають, педагог коментує (актуалізація знань студентів + контроль з боку викладача).

Семінар-бесіда на основі плану – використовується при оволодінні складним матеріалом. Ініціатива вступу, викладання матеріалу, підбиття підсумків належить педагогу, студенти ж висловлюють свою думку, виступають із повідомленнями, але в межах плану семінару.

Такий семінар передбачає підготовку до заняття всіх студентів за всіма питаннями плану, що дозволяє організувати активне обговорення теми. З кожного питання теми слухаються виступи окремих доповідачів, пізніше їх виступи обговорюються і доповнюються іншими учасниками семінару.

Семінар-слухання – специфікою його проведення є попередній розподіл питань між присутніми на семінарі студентами, у цьому випадку виступаючі готують розгорнуті доповіді/повідомлення. Безпосередньо на занятті відбувається слухання й обговорення їх доповідей іншими слухачами та оцінювання й усне рецензування викладачем.

Семінар-диспут передбачає колективне обговорення якоїсь проблеми, орієнтоване на окреслення шляхів її розв'язання. Ціль такого заняття полягає у формуванні оціночних суджень, встановленні світоглядних позицій, розвитку умінь студентів полемізувати, захищати власні погляди й переконання, лаконічно й чітко знайомити присутніх із власними роздумами.

Обговорення дослідів, експериментів, кінофільмів, оформлення текстового матеріалу у таблиці та схеми.

3. Складання плану проведення семінару із зазначенням питань для обговорення, літератури, джерел (детальніше див. **Скок А.Г. Психолого-педагогічна практика магістрантів: Методичні рекомендації для студентів. – Чернігів: ЧДПУ імені Т.Г. Шевченка, 2008. – С. 62-65**).

4. Підготовка запитань для обговорення (якщо це семінар репродуктивного типу, на обговорення виносяться 3-5 запитань; кількість питань до семінару продуктивного типу заздалегідь спланувати складно).

Доцільно для кожного питання плану підготувати резюме, тобто стисло сформулювати основну інформацію, необхідну для запису у зошити студентів.

На семінарському занятті бажано обговорити:

1) ключові теми курсу, засвоєння яких визначає якість професійної підготовки;

2) питання, найскладніші для розуміння й засвоєння. Їх обговорення слід здійснювати в умовах колективної роботи, яке забезпечує активну участь кожного студента [5].

5. Підбір додаткової літератури

Літературу слід добирати з урахуванням новизни (бажано – нову), обсягу, складності тексту і доступності (тобто її наявності у друкованому чи електронному форматі).

Не слід давати великий список літератури, оскільки це фруструє студентів: у лінивих студентів бажання читати зникає взагалі, у старанних – на все просто не вистачає часу. Підбираючи літературу, слід орієнтуватися на наступну психологічну рекомендацію: час підготовки студента до семінару не повинен перевищувати тривалість самого семінару.

6. Розподіл завдань і тем для повідомлень.

7. Підбір засобів наочності.

8. Бажано підготувати **питання для контролю** засвоєння навчального матеріалу і додатковий матеріал, новий і цікавий для студентів.

9. Організація попередньої роботи – **методичної консультації**.

10. Визначення критеріїв оцінки й оцінювання виступів студентів наприкінці заняття.

Критерії оцінки семінарського заняття

Цілеспрямованість: постановка проблеми, прагнення пов'язати теорію з практикою, щоб студенти могли використовувати матеріал у майбутній фаховій діяльності.

Планування: виокремлення головних питань, пов'язаних з профільюючими дисциплінами, наявність новинок у списку літератури.

Організація семінару: уміння розпочинати й підтримувати дискусію, здійснювати конструктивний аналіз всіх відповідей і виступів, наповненість навчального часу обговоренням проблем, поведінка самого викладача.

Стиль проведення семінару: жвавий, з постановкою гострих питань та виникаючою дискусією чи млявий, який не збуджує ні цікавості, ні думок.

Стосунки «викладач – студенти»: поважні, в міру вимогливі, байдужі, індіферентні.

Управління групою: швидкий контакт зі студентами, впевнена поведінка у групі, розумна й справедлива взаємодія із слухачами або, навпаки, підвищений тон, орієнтація в роботі на лідерів, залишаючи пасивними решту студентів.

Зауваження викладача: кваліфіковані, узагальнюючі чи взагалі відсутні.

Студенти ведуть записи на семінарах: регулярно, зрідка, не ведуть.

Отже, у практиці навчання психології семінари традиційно організовуються з метою повторення й узагальнення знань студентів по темі чи розділу і зводяться до наступної **структури**:

1. Вступне слово викладача: формулювання завдань, постановка проблеми, ознайомлення з планом проведення семінару.
2. Виступи студентів (повідомлення з поставлених питань).
3. Обговорення питань семінару у процесі бесіди.
4. Підбиття підсумків (аналіз повідомлень студентів, оцінка викладачем їх виступів).

2.2. Підготовка і проведення практичних занять [2; 5; 6]

Методика проведення практичного заняття залежить здебільшого від авторської індивідуальності викладача.

Доцент чи професор повинен сам вести практичні заняття, хоча б в одній академічній групі, відвідувати заняття асистентів з метою координації теоретичної і практичної частин курсу. Між лекцією та практичним заняттям планується самостійна робота студентів, яка передбачає вивчення конспекту лекцій і підготовку до практичних занять.

Структура практичних занять в основному однакова:

1. Відповіді на запитання студентів з незрозумілого їм матеріалу.
2. Практична частина як планова.
3. Заключне слово викладача.

Методичні й психологічні вимоги до практичних занять [5; 6]:

Динамічність проведення практичних занять.

Практичне заняття не повинно бути топтанням на місці. Якщо студенти зрозуміють, що всі його навчальні можливості вичерпані, то рівень їх мотивації різко знизиться.

Побудова практичного заняття **за принципом зростаючої складності завдань**, які виконуються студентами.

Студенти повинні відчувати позитивні емоції від переживання власного успіху у навчанні, бути зайнятими напруженою творчою роботою, пошуками правильних і точних розв'язань.

Для досягнення цієї мети педагог повинен використовувати різні **дидактичні засоби**:

1) навчальні завдання (прямі, непрямі, професійні, різні завдання, запитання);

2) навчальні завдання на складання таблиць, схем, на засвоєння інструкцій, інтерпретацію результатів діагностики тощо;

3) демонстрація дослідів;

4) постановка професійно орієнтованих завдань, що сприяє більш глибокому засвоєнню знань, міцному запам'ятовуванню і мотивації студентів;

5) вивчення діагностичних методик, де викладачу слід орієнтуватися на розуміння співвідношення: ціль – процедура – обробка – інтерпретація результатів.

Врахування індивідуального підходу.

Саме тому при розробці завдань і плану занять викладач повинен враховувати рівень підготовки й інтереси кожного студента групи, виступаючи в ролі консультанта і не придушуючи самостійності та ініціативності студентів.

Висока продуктивність педагогічного спілкування.

Наукувані повинні отримати можливість розкрити й проявити свої здібності, власний особистісний потенціал.

Врахування ролі повторення: воно не повинно бути нудним, одноманітним.

Детальніше форма написання плану-конспекту практичного заняття наводиться у **Скок А.Г. Психолого-педагогічна практика магістрантів: Методичні рекомендації для студентів. – Чернівці: ЧДПУ імені Т.Г. Шевченка, 2008. – С. 45-59.**

Особливості підготовки викладача до практичного заняття (Герасимова, 2007):

Підготовка викладача до практичного заняття принципово відрізняється від підготовки до семінару. Готуючись до практикуму, потрібно виділити **складні** чи **недостатньо засвоєні** аспекти навчального матеріалу і для кожного з таких аспектів підготувати по 2-3 навчальних завдання, що зробити доволі важко.

Підручники пропонують дуже мало таких завдань, методична література містить або дуже громіздкі завдання, або такі, що не відповідають цілям практичного заняття. Тому часто їх придумує сам викладач. Складність цієї діяльності зростає ще й за рахунок того, що таких завдань потрібна велика кількість [2].

2.3. Підготовка і проведення лабораторного заняття [1; 3; 6; 7; 8]

Методичні вимоги щодо проведення лабораторних занять:

1. *Заняття не повинно бути громіздким.*

Зовсім не обов'язковим демонструвати використання багатьох методик чи якоїсь складної методики у повному обсязі й різноманітності дослідницьких процедур. Достатньо дати студентам переконатися у принциповій можливості отримання достовірних даних з її допомогою для розв'язання реального дослідницького завдання чи переконатися в істинності якоїсь теорії за допомогою експерименту чи статистичної обробки кількісних показників (Бадмаев, 1999).

2. *Обов'язкова теоретична інтерпретація отриманих студентами тестових та інших фактів.*

Якщо тестування проводиться на самих студентах і при цьому визначається, наприклад, коефіцієнт інтелекту або акцентуація характеру, то у жодному випадку неможна починати публічного аналізу показників окремих студентів, щоб випадково не образити, не дати приводу до переживань стосовно власної «неповноцінності». Інтерпретація результатів тестування або анкетування має бути публічною, але при цьому анонімною. Студенти однаково уважно стежитимуть за ходом аналізу, роблячи висновки чи готуючи запитання до викладача, якщо виникне потреба щось уточнити (Бадмаев, 1999).

3. Вивчаючи методики, *студенти повинні паралельно отримувати знання і з теорії психології.*

Зміст лабораторних занять складається з [7]:

- вивчення нормативних документів;
- аналізу й розв'язання психолого-педагогічних ситуацій;
- вивчення індивідуальних і групових показників інтелекту;
- виявлення індивідуальних властивостей пам'яті, мислення, уваги, сприйняття, уяви;
- виявлення індивідуально-типологічних особливостей особистості;
- вивчення діагностичних методик.

Типові завдання для лабораторних (і практичних) занять з психології [3]:

- 1) демонстраційні експерименти;
- 2) індивідуальні завдання;

- 3) групові завдання;
- 4) експерименти у парах (підгрупах);
- 5) розв'язання психологічних задач;
- 6) групова дискусія;
- 7) ділова гра, моделююча професійні завдання.

Організація і проведення лабораторних занять (Карандашев, 2005):

1. Навчальна група ділиться на підгрупи, це підвищує ефективність керівництва їх діяльністю.
2. Ефективне використання часу заняття (підібрати додаткові завдання для студентів, які працюють швидше).
3. Активізація розумової діяльності студентів за рахунок створення чіткого **плану** лабораторного заняття.

План лабораторного заняття (приклад плану-конспекту лабораторного заняття наводиться у *Скок А.Г. Психолого-педагогічна практика магістрантів: Методичні рекомендації для студентів. – Чернігів: ЧДПУ імені Т.Г. Шевченка, 2008. – С. 59-62*):

- 1. Позааудиторна самостійна підготовка студентів до заняття.**
- 2. Перевірка викладачем теоретичної готовності студентів до заняття.**
- 3. Інструктування студентів щодо проведення ними лабораторного заняття.**

На думку І. Смолярчук, студенти можуть і самостійно проводити лабораторні заняття, для цього потрібно розробити детальну **інструктивну карту**, в якій виділяються наступні методичні розділи:

1. Тема.
2. Ціль роботи.
3. Обладнання.
4. Питання для повторення.
5. Хід роботи.
6. Висновки.
7. Групове обговорення отриманих результатів та фіксація їх у вигляді графіків, схем, зведених таблиць, діаграм [7].

4. Виконання практичних завдань.

Форми організації роботи студентів на лабораторному занятті:

1) **фронтальна** – всі студенти водночас виконують одне й те саме завдання (наприклад, всі виконують психологічний тест з метою самопізнання);

2) **групова** – одна й та сама робота виконується у малих навчальних групах з кількох осіб, наприклад, проведення психологічного експерименту у парах (експериментатор – досліджуваний) чи у трійках (експериментатор – протоколіст – досліджуваний);

3) **індивідуальна** – кожен студент виконує індивідуальне завдання, потім студенти обмінюються досвідом виконаної роботи.

5. Обговорення результатів виконаної роботи.

6. Оформлення звіту про виконану роботу.

7. Оцінка викладачем виконаних завдань і ступеню оволодіння студентами відповідними вміннями (перевірочні тести, короткі лаконічні запитання для усної чи письмової перевірки знань).

Приклади тем для лабораторних занять [1; 8]

Теми для тестування

1. Оцінка інтелектуальних здібностей (рівня розвитку інтелекту) за допомогою вербального тесту Г. Айзенка.

2. Вивчення пам'яті за допомогою методик «Оперативна пам'ять», «Смислова пам'ять» (відтворення оповідання), «Опосередковане запам'ятовування» та ін.

3. Дослідження мислення за допомогою методик «Глумачення прислів'їв», «Прості аналогії», «Порівняння понять», «Виключення зайвого» та ін.

4. Дослідження психологічних властивостей і станів особистості за допомогою методик «Опитувальник САН», «Опитувальник Шмішека» (діагностика типу акцентуації характеру), «Опитувальник ЕРQ» Г. Айзенка (вивчення і діагностика ступеню вираження таких властивостей: нейротизм, екстраверсія, інтроверсія і психотизм) та ін.

Теми для анкетування

1. Предмети у вищій школі, які мені подобаються і не подобаються.

2. Складні й легкі для мене дисципліни вузівської програми.

3. Чому я прийшов навчатися саме цій спеціальності?

Теми дослідницьких бесід та інтерв'ю

1. Які труднощі виникають у Вас при вивченні психології? Якої допомоги Ви потребуєте?

2. Які предмети для Вас складні, оскільки вони:

А) «забирають багато часу для самостійної підготовки»;

Б) «лекції не дуже зрозумілі (складні для мене)»;

В) «предмет мені не подобається, оскільки не розумію, яка з нього користь у майбутній професійній діяльності» та ін.

Таблиця 6.1

Карта оцінки практичного заняття [6, с. 15-16]

<i>Критерії</i>	<i>Зміст критерію</i>	<i>Оцінка*</i>	
		<i>Критеріальна</i>	<i>Загальна</i>
<i>Змістовність практичного заняття</i>	1. Відповідність теми практичного заняття змісту програми і навчальному плану		
	2. Відповідність змісту практичного заняття сучасним проблемам практичної психології у даній галузі		
	3. Рівень досягнення мети практичного заняття		
	4. Рівень повноти розкриття питань теми		
<i>Структура практичного заняття</i>	1. Визначення практичного заняття		
	2. Визначення мети діяльності		
	3. Надання методичних вказівок для самостійного виконання практичних завдань		
	4. Надання переліку рекомендованої літератури для поглибленого вивчення окремих питань		
	5. Організація процесу навчання студентів		
	6. Організація зворотного зв'язку на етапах закріплення навчального досвіду		
	7. Організація об'єктивного контролю навчальної діяльності студентів наприкінці практичного заняття		

<i>Критерії</i>	<i>Зміст критерію</i>	<i>Оцінка*</i>	
		<i>Критеріальна</i>	<i>Загальна</i>
Методичний рівень	1. Застосування методів і прийомів активізації пізнавальної діяльності студентів		
	2. Роз'яснення складних аспектів навчального матеріалу		
	3. Надання наочної інформації		
	4. Наявність елементів управління ходом проведення практичного заняття		
	5. Використання елементів зворотного зв'язку на всіх етапах засвоєння навчального матеріалу		
	6. Наявність методичних вказівок до самостійної підготовки до практичного заняття		
	7. Наявність тестів для самоконтролю знань		
Професійна спрямованість	1. Формування професійного світогляду студентів на занятті		
	2. Розширення соціальної сутності проблемних питань		
	3. Зв'язок практичного матеріалу з професійн. інтересами підготовки спеціалістів		
Майстерність викладача	1. Рівень володіння практичним матеріалом (вільно-утруднено)		
	2. Уміння заохотити студентів до якіснішої навчальної діяльності		
	3. Уміння організувати дискусію та обговорення навчального матеріалу		
	4. Культура мовлення		
	5. Поважне та тактовне ставлення до студентів		
	6. Уміння зняти напруження і втому аудиторії		

*Кількісна оцінка майстерності викладача здійснюється за 5-бальною шкалою. Поряд з тим можна підрахувати середній бал або рейтинг (суму балів) за окремими критеріями.



Запитання і завдання для самоперевірки

1. Які три види практичних занять у закладі вищої освіти Ви знаєте? Дайте визначення кожному з цих видів занять

2. У чому полягають дидактичні відмінності в організації практичних і лабораторних занять?

3. Про які форми організації семінарських занять йдеться у наведеному нижче прикладі? Відповідь обґрунтуйте

«Професор Микола Якович Грот був першим вітчизняним вузівським педагогом, який став використовувати семінари як форму навчання психології. У своїй роботі він застосовував три типи семінарів.

На семінарах першого типу він пропонував слухачам критикувати прочитану лекцію. Він з великим задоволенням вислуховував зауваження своїх молодих слухачів, вступаючи у дискусію. Семінари цього типу були безпосередньо пов'язані з курсом психології.

На семінарах другого типу, Грот пропонував своїм слухачам теми для рефератів. Певної системи у виборі тем не було. Не завжди Грот враховував й рівень складності тем для тих, кому ці теми давались.

На третьому типі семінарів студенти презентували тези, які зачитувались і обговорювались в аудиторії...» [2, с. 16].

4. У чому полягає особливість підготовки викладача вищої школи до проведення практичного заняття з психології?

5. Наведіть приклади тем, з яких найдоцільніше проводити семінарське, практичне, лабораторне заняття по психології у вищій школі. Вибір форми проведення заняття обґрунтуйте.

ТЕМА 7. ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА УПРАВЛІННЯ САМОСТІЙНОЮ РОБОТОЮ СТУДЕНТІВ

План

1. Поняття про самостійну роботу студентів: цілі, завдання, функції, рівні, структура.
2. Основні форми і види самостійної роботи студентів.
3. Організація й управління самостійною роботою студентів.

Література

1. Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии. – М.: ВЛАДОС, 1999. – С. 226-239.
2. Карандашев В.Н. Методика преподавания психологии: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2005. – С. 131-135.
3. Лобанов А.П., Дроздова Н.В. Управляемая самостоятельная работа студентов в контексте инновационных технологий. – Минск: Изд-во РИВШ, 2005.
4. Методика преподавания психологии: конспект лекций / О.Ю. Тарская, В.И. Валовик, Е.В. Бушуева и др. – М.: Высшее образование, 2007. – п. 8.2.
5. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие / Отв. ред. М.В. Буланова-Топоркова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. – п. 5.3.
6. Смолярчук И.В. Методика преподавания психологии: Учеб. пособие [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www. myword.ru](http://www.myword.ru). – Тема 7.
7. Хромченко О.В. Аналіз зарубіжного досвіду організації самостійної роботи студентів // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського : [зб. наук. праць]. – Одеса: ПДПУ ім. К.Д. Ушинського. – 2009. – №3. – С. 144-150.
8. Якубовская Л.П. Методика преподавания психологии: Учебное пособие [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www. abc.vvsu.ru>. – Тема 7.

1. ПОНЯТТЯ ПРО САМОСТІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТІВ: ЦІЛІ, ЗАВДАННЯ, ФУНКЦІЇ, РІВНІ [4; 5; 6; 7]

Самостійна робота студентів (далі – СРС) поряд з аудиторною являє собою одну з форм навчального процесу і виступає суттєвою його частиною. Для її успішного виконання необхідні планування і контроль з боку викладача, а також планування обсягу СРС у навчальних планах спеціальностей профільюючими кафедрами, учбовою частиною вузів, методичними службами начального закладу.

Відповідно до нової освітньої парадигми незалежно від спеціалізації та характеру роботи будь-який фахівець-початківець повинен мати:

- фундаментальні знання;
- професійні уміння і навички діяльності по своєму профілю;
- *досвід* творчої і дослідницької діяльності по розв'язанню нових проблем;
- *досвід* соціально-оціночної діяльності.

Дві останні складові освіти формуються саме у процесі самостійної роботи студентів [5].

Самостійна робота – спланована робота студентів, яка виконується по завданню і під методичним керівництвом викладача, але без його безпосередньої участі.

У сучасній дидактиці СРС розглядається, з одного боку, як вид навчальної роботи, який здійснюється без прямого втручання викладача, але за наявності його керівництва, а з іншого, – як засіб залучення студентів до самостійної пізнавальної діяльності, як спосіб формування у них методів організації такої діяльності.

Викладач вищої школи лише організовує пізнавальну діяльність студентів, а студент – сам здійснює пізнавальну діяльність. Жодні знання, які не підкріплюються самостійною діяльністю, не можуть стати справжнім здобутком людини. Отже, ефект від СРС можна отримати лише тоді, коли вона (СРС) організовується й реалізується у навчально-виховному процесі у вигляді цілісної системи, пронизуючої всі етапи навчання студентів у ЗВО.

Цілі СРС (за С.І. Самигіним, див. детальніше.: Педагогика и психология высшей школы/ Отв. ред. С.И.Самыгин: Учебное пособие. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 1998):

1. Ціль СРС з *психології*: уміння розбиратися у психології реальних людей (Бадмаев, 1999); розвиток теоретичного мислення (вони вчаться подумки співвідносити отриману наукову інформацію з реальною поведінкою людей, із власними думками, почуттями, переживаннями, критично оцінюючи події вже не з життєвських, а з наукових позицій).

2. Перетворення наукових знань на науковий регулятор соціальної поведінки (розв'язуючи окремі завдання, студент опановує науку, опановуючи науку, стає здатним грамотно вирішувати всі наступні теоретичні та практичні задачі).

Співвідношення часу, який відводиться для аудиторної та самостійної роботи, в усьому світі складає **1:3,5**.

Зазначене співвідношення визначається високим дидактичним потенціалом цього виду навчальної діяльності студентів.

Завдання СРС [3]:

1. Створити нове освітнє середовище, яке передбачає наявність суб'єкт-суб'єктних стосунків, організацію студентів у процесі навчання, право вибору індивідуального темпу навчання.

2. Сприяти модернізації вищої освіти засобами розробки і запровадження освітніх технологій (виходячи з наявного зворотного зв'язку, реалізації управлінських законів адаптивного менеджменту, соціально-психологічного моніторингу й психологічного супроводу освіти).

3. Залучити до системи вищої освіти якомога більшу кількість студентів (незалежно від вікових обмежень) за умови скорочення обсягу аудиторних занять.

4. Розвантажити студентів і викладачів від рутинних (шаблонних, не варіативних) форм і видів навчальної діяльності.

5. Максимально наблизити навчальну діяльність до інших форм соціалізації, ґрунтуючись на пізнавальній активності особистості, що розвивається.

Навчально-виховний процес у вищій школі передбачає взаємодію двох суб'єктів: викладача і студента. Взаємодія активних особистостей як суб'єктів пізнання, професійного становлення, інтелектуального та креативного розвитку й особистісного зростання. При цьому викладачі пропонують:

традиційні і нові технології навчання; організують самостійну керовану роботу студентів; забезпечують ефективність і якість професійної підготовки; сприяють реалізації і самореалізації інтелектуальних та креативних здібностей й особистісному зростанню наукуваних. Студенти, у свою чергу, обирають свій індивідуальний план і темп вивчення конкретної навчальної дисципліни.

Дидактичні функції СРС [8]:

- 1) закріплення знань й умінь, отриманих на заняттях;
- 2) розширення і поглиблення навчального матеріалу;
- 3) формування зацікавленості пізнавальною діяльністю;
- 4) формування самостійності мислення шляхом виконання індивідуальних завдань, розв'язання психологічних задач;
- 5) виконання індивідуальних спостережень, експериментів, підготовка навчальних посібників для опанування нових тем;
- 6) здійснення виховного впливу: СРС формує самостійність не тільки як сукупність умінь і навичок, але й як рису характеру, яка відіграє суттєву роль у структурі особистості сучасного спеціаліста.

Рівні СРС

СРС містить відтворюючі та творчі процеси у діяльності студента. Залежно від дидактичних цілей можна виокремити 4 типи самостійних робіт та зумовлені типами 4 рівні самостійної діяльності наукуваних.

Репродуктивний (тренувальний) рівень

Суть самостійної діяльності студентів полягає у виконанні завдань **за наявним зразком**: заповнення таблиць, схем, розв'язання завдань, робота з підручником чи конспектом лекції та ні. У наукуваних формується вміння знаходити у зовнішньому плані те, що від них вимагають, орієнтуючись на даний алгоритм діяльності та посилення на цю діяльність, які містяться в умові завдання. Пізнавальна діяльність студента спостерігається у впізнаванні об'єктів/знань за умови повторного сприйняття інформації, осмисленні, запам'ятовуванні дій з інформацією.

Ціль робіт такого роду – закріплення знань, формування умінь і навичок.

Загальним для самостійних робіт першого типу виступає те, що всі дані шуканого (рос. – искомого) й сам спосіб виконання завдання обов'язково повинні бути представлені у явному вигляді чи безпосередньо у самому завданні, чи у відповідній інструкції.

Реконструктивний рівень

На цьому рівні відбувається формування *знань-копій* і знань, які дозволяють розв'язувати *типові задачі*. Пізнавальна діяльність наuczуваних при цьому полягає у чистому відтворенні й частковому реконструюванні, перетворенні структури і змісту засвоєної раніше навчальної інформації, що передбачає необхідність аналізу даного опису об'єкта, різних шляхів виконання завдання, вибору найбільш правильних способів рішення чи визначення логічно пов'язаних одне з одним способів рішення.

До самостійних робіт цього типу належать: складання планів, тез, анотування, виконання окремих етапів лабораторних робіт і практичних занять, типові реферати, а також спеціально підготовані домашні завдання з приписами алгоритмічного характеру. Особливість робіт цієї групи полягає в тому, що у завданні до них необхідно повідомляти ідею, принцип розв'язання і висувати до наuczуваних вимоги розвивати цей принцип чи ідею у спосіб/способи рішення, ефективні у даних умовах. Досить часто рішення ґрунтуються на перебудові, переосмисленні вже відомих розв'язань.

Конструктивний рівень

У процесі СРС формуються знання, які ґрунтуються на розв'язанні *нетипових* завдань. Пізнавальна діяльність студентів при вирішенні таких задач полягає у накопиченні та прояві у зовнішньому плані нового для них досвіду діяльності. Зазначена діяльність спирається на засвоєний раніше формалізований досвід (дії за відомим зразком) і розвивається за рахунок переносу знань, навичок й умінь.

Завдання цього типу передбачають пошук, формулювання і реалізацію ідеї розв'язання завдання, що виходить за межі минулого формалізованого досвіду й вимагає від наuczваного варіювання умов завдання і засвоєної раніше навчальної інформації, розгляду їх під новим кутом зору.

Самостійні роботи третього типу повинні висувати вимогу аналізу незнайомих студентам ситуацій та генерування суб'єктивно нової інформації. Типовими для СРС цього типу є курсові, бакалаврські, магістерські проекти.

Творчий, пошуковий рівень

У самостійних завданнях зазначеного рівня створюються передумови для творчої праці. Пізнавальна діяльність студентів у

ході виконання цих робіт полягає у глибокому зануренні в сутність об'єкта, який вивчається, у встановленні нових зв'язків і відношень, необхідних для знаходження *нових, невідомих раніше* принципів, ідей генерування нової інформації.

Четвертий тип самосійної роботи вимагає аналізу проблемної ситуації, студент повинен самотужки обирати засоби і методи розв'язання навчально-дослідницьких завдань. Реалізується згадуваний тип самостійної роботи під час виконання науково-дослідницьких завдань та написання курсових та дипломних проектів з емпіричною частиною.

Структура СРС

СРС має діяльнісний характер, тому в її структурі й виділяються компоненти, характерні для діяльності як такої:

1. Мотиваційна ланка.
2. Постановка конкретної задачі.
3. Вибір способів виконання.
4. Виконавська ланка.
5. Контроль.

Отже, самостійна робота як форма вищого ступеню навчальної діяльності студентів вимагає з боку викладача психології уваги, прогнозування, планування і постійного систематичного контролю.

2. ОСНОВНІ ФОРМИ І ВИДИ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ [3; 8]

Усталені освітні форми навчальної діяльності студентів у вищій школі – лекції, практичні, лабораторні заняття, семінари – зумовлюють форми СРС (Табл. 7.1.) та види систем контролю їх знань. Розглянемо детальніше провідні педагогічні аспекти й основні напрямки організації СРС.

На **лекції** викладач рекомендує студентам літературу і пояснює методи роботи з підручником й першоджерелами. У цьому плані особливі можливості надаються вступним та настановним лекціям, на яких розкривається проблематика теми, логіка опанування нею, дається характеристика списку літератури, виділяються розділи для самостійної обробки.

**Форми самостійної роботи студентів
у навчальній діяльності [3]**

<i>№ з/п</i>	<i>Назва форми навчальної діяльності</i>
1.	Психологічний тренінг
2.	Твір, есе
3.	Тестування (контрольне)
4.	Контрольна робота (модульний іспит)
5.	Реферат
6.	Аналіз монографій, журнальних статей
7.	Асистування викладачу
8.	Тематичне повідомлення
9.	Конспектування (робота з першоджерелами)
10.	Аналіз проблемної й конкретної ситуації
11.	Участь у семінарських, практичних, лабораторних заняттях
12.	Рецензія на виступ
13.	Відвідування лекцій

Читання конспекту лекцій має декілька цілей: 1) пригадати, про що йшлося на занятті; 2) доповнити конспект деякими думками і прикладами із життя, які підкріплюють й поглиблюють розуміння раніше почутого на лекції; 3) прочитати по підручнику те, що у стислій лекції не деталізувалося.

Робота з підручником під час підготовки до **семінару** – важлива частина СРС з психології.

Функції підручника:

1. Орієнтувати студента в системі знань, умінь і навичок, які повинні бути засвоєні відповідно до програми навчального предмету.

Підручник орієнтує в основних поняттях і категоріях науки, надає часткові свідчення про історію їх виникнення та долучення до наукового обороту, а також про їх значення для розуміння оточуючого світу.

2. Орієнтувати у проблематиці навчального матеріалу.

Підручник окреслює коло обов'язкових знань з даного предмету, не претендуючи на глибоке розкриття і детальне доведення логіки їх походження. Студент бере їх до уваги,

самостійно розбирається у рекомендованій науковій літературі і в тому, чого немає у підручнику.

Через стислість викладення питань у підручнику той чи інший параграф чи розділ, поняття чи категорія можуть бути не до кінця зрозумілими. Щоб уникнути бездумного заучування, текст рекомендується конспектувати, роблячи позначки на полях зошита про те, що саме залишилося незрозумілим. З погляду психологічних закономірностей засвоєння знань такий запис являє собою розумову дію (тут спостерігається навіть кілька актів розумових дій: обдумування, підсумок – висновок про те, що наявних знань не вистачає для розуміння прочитаного).

Читання рекомендованої **наукової літератури** – основна складова системи самостійного навчання студента, яка забезпечує справжнє засвоєння психології як науки і створює міцний науковий фундамент для майбутньої фахової діяльності.

Слід зазначити, що читання наукової літератури завжди важче, ніж читання белетристики. Вона без житейських «замальовок» – образів, а часто і без детальної аргументації, у лаконічній формі викладає наукові висновки. Тут повинен допомогти викладач, який формує у свідомості студента основні наукові поняття і здійснює це на лекціях, практичних заняттях і консультаціях.

Коротко зупинимось на кількох моментах **методики вивчення** наукової літератури:

1) Студентів потрібно заздалегідь попередити: читати наукову літературу слід не книгу за книгою, а керуючись принципом: «ідея, теорія в одній, другій, третій і т.д. книгах». Бажано, щоб студент знав від викладача про розвиток теорії, оскільки в один і той самий час і в одному й тому самому місці були отримані однакові дані, а в інший час і в іншому місці ті ж самі дані могли бути піддані додатковій перевірці та уточнені чи спростовані. І підтвердження, і спростування наукових висновків однаково корисне для розвитку науки, а студенту – для розуміння цього розвитку. Отже, вивчення проблеми за різними джерелами – запорука глибокого, реально професійного засвоєння знань.

2) Вивчення літератури повинно бути органічно пов'язане з іншими елементами системи самостійного навчання – із вивченням лекційного матеріалу, читанням підручника і наступними роботами студента (написанням контрольної чи курсової роботи, підготовка до іспитів).

Вивчення літератури, підручника в тому числі, повинно вирішувати й завдання підготовки до написання контрольної, курсової чи дипломної роботи з предмету (Бадмаев, 1999).

Курсова чи контрольна письмова робота – передбачає вільне оперування теоретичними знаннями під час аналізу, оцінки й описання різних психічних явищ, які спостерігаються в особи, для чого не достатньо читання лише підручника.

Саме тому написання курсової чи контрольної роботи (реферату) потрібно зробити своєрідним підсумком опанування теорії і готувати її у процесі вивчення літератури, накопичуючи матеріал, засвоюючи відповідні ідеї, що допомагає глибше зрозуміти психологію особистості в цілому чи окремі психічні процеси та стани, які проявляються в особи у певних ситуаціях. Написана на такій науковій базі робота буде першим досвідом застосування теорії на практиці, спробою наукового психологічного дослідження якоїсь вузької, але конкретної життєвої проблеми.

Психологічний тренінг – це інтерактивна форма навчальної діяльності студентів, яка реалізується завдяки спеціально створеним малим групам (з 5-15 осіб).

Психологічний тренінг націлений на:

- навчання завдяки ефекту групової взаємодії;
- дослідження психологічних проблем студентів і надання допомоги в їх розв’язанні;
- практичне опанування навичок конструктивної взаємодії;
- розвиток професійної самосвідомості.

Залежно від специфіки цілей і завдань тренінгу в якості критеріїв під час контролю використовуються:

- 1) відвідування занять;
- 2) самостійна розробка і проведення одного з занять у ролі ведучого;
- 3) аналіз тренінгового заняття;
- 4) набуття у тренінгу конкретних умінь і навичок;
- 5) написання самозвітів.

У процесі тренінгу у студентів формується ряд професійно-значущих умінь і навичок, розвивається творчий потенціал, закріплюються теоретичні знання (Лобанов, 2005).

Твори, есе

Робота над *есе* дозволяє студенту самостійно обміркувати наукову проблему, залучаючи творче використання ідей, концепцій, асоціативних образів з інших галузей науки, мистецтва, індивідуального досвіду, суспільної практики.

Тема *твору*-розмірковування визначається науковою проблематикою предмету науки. Наприклад, предмет: конфліктологія, тема твору: «Батьки і діти – конфлікт поколінь?»

Обов'язковими *вимогами* виступають:

– логічне, послідовне й аргументоване обґрунтування авторської позиції щодо досліджуваного предмету, засноване і підтверджене точними посиланнями на літературні джерела та їх авторів;

– повне (багатоаспектне) висвітлення наукової проблеми чітко в межах оголошеної теми, тобто без ухилень у суміжну та супутню проблематику;

– реферативно-аналітична форма викладення матеріалу, тобто використання порівнянь, узагальнень як методів теоретичного аналізу використаних теорій, концепцій, наукових ідей, які призводять до умовиводів (висновків), містячи їх оцінку і власну точку зору. Неприйнятні прийоми перерахування, констатації, компіляції вивченого матеріалу.

– застосування наукової лексики, тобто категоріального апарату тієї галузі науки, предмет якої зазначений у проблемі дослідження. Припускаються, поряд з науковим стилем, елементи художнього стилю. Неприпустимою є побутова лексика і стиль викладання;

– обґрунтування актуальності проблематики есе/твору: як теоретичної (тобто значущості у плані розвитку цілої галузі науки), так і практичної (тобто тієї, що допомагає вирішити важливі прикладні завдання), а також значущість вивчення питання для прояснення власних проблем;

– список використаних джерел.

В есе припускається наявність епіграфу. Воно подається на перевірку на білих аркушах паперу формату А-4, середній обсяг – 15 сторінок.

Есе не передбачає плану, але можуть виділятися такі структурні елементи як вступ та висновки.

Аналіз монографії

Монографія – це наукове дослідження автора чи колективу авторів, присвячене одній проблемі або темі.

Під час аналізу монографії необхідно дотримуватися наступної послідовності:

1. Ознайомитися із загальною структурою монографії, її заголовком, змістом, що дозволяє створити уявлення про наукову проблематику даного твору.

2. Представити науково обґрунтований погляд автора з позиції певної парадигми, теорії, концепції чи наукового положення.

3. Визначити рівень аналізованої монографії (фундаментальний, прикладний, практичний).

4. Окреслити характер дослідження: теоретичний, теоретико-емпіричний, емпіричний, емпірико-теоретичний.

5. Дати характеристику структурних компонентів (розділів, глав монографії) в цілому.

6. Послідовно охарактеризувати всі структурні компоненти чи поглиблено опрацювати один або кілька з них (по рекомендації викладача чи за власним вибором).

Наприклад, колективна монографія: Развитие субъективности личности в процессе ее социализации / Под ред. Я.Л. Коломинского, СИ. Коптевой, А.П.Лобанова. – Мн., 1999. – 198 с.

Монографія виконана на міжпарадигмальному рівні, а саме на перетині психодинамічної, гуманітарної і когнітивної парадигм; рівень: фундаментальні і прикладні дослідження, характер: теоретико-емпіричний.

Аналіз монографії повинен бути наданий у письмовому вигляді (вимоги до оформлення такі ж, як і до реферату), обсяг – 10-12 сторінок друкованого тексту.

Лабораторне заняття

Лабораторне заняття – це форма навчальної діяльності, націлена на відпрацювання практичних дій з певного предмету. Ціль лабораторної роботи – повторення і перевірка експериментальних даних, емпіричне підтвердження теоретичних і прикладних досліджень.

Основне завдання лабораторних занять – формування конкретних умінь і навичок на основі отриманих теоретичних знань з предмету. Крім того, лабораторні заняття дають можли-

вість студентам отримати навички проведення дослідницької роботи. На заняттях моделюються й обговорюються практичні ситуації, фрагменти майбутньої діяльності студентів у вигляді навчальних ситуаційних задач, відпрацьовуються різні дії із застосування відповідних знань.

Лабораторне заняття проводиться як у лабораторіях університету, так і на експериментальних базах факультету.

Контроль на лабораторних заняттях здійснюється за допомогою оцінювання:

- активності студентів під час обговорення та розв'язання практичних ситуацій, які моделюються на заняттях;

- уміння застосовувати наявні теоретичні знання під час виконання практичних завдань;

- ступеню сформованості навичок дослідницької роботи.

На лабораторних заняттях застосовуються різні форми самоконтролю студентів та взаємних перевірок студентами правильності виконання завдань.

Асистування викладачу

Асистування – (від лат. *assistens* – той, що допомагає) – виконання обов'язків викладача у процесі лекційного і семінарського занять за умови його безпосереднього контролю і керівництва.

На асистування може виноситися будь-яке питання лекційного матеріалу або семінарського заняття, крім вступної та заключної частин, а також контрольно-перевірочних робіт. Запитання для асистування розробляються викладачем і пропонуються для обговорення студентам.

Матеріали для асистування надаються студентом викладачу за тиждень до призначеного терміну проведення заняття для ознайомлення та уточнення. Якщо виникають труднощі у підготовці матеріалів, студент має право звернутися за допомогою до викладача.

У ролі асистентів можуть виступати як один студент (на лекції, семінарі), так і група студентів.

Участь студентів в асистуванні вимагає наявності у них наступних знань, умінь і навичок:

- володіння навчальним матеріалом;

- здатність самостійно підбирати інформацію для виступу за визначеною темою;

- уміння презентувати матеріал у групі;

- уміння конструювати нові знання в умовах діалогу;
- наявність організаційних та комунікативних здібностей;
- наявність розвиненої рефлексії як умови стійкого зворотного зв'язку з групою і викладачем.

Асистування викладачу дозволяє студентам глибше засвоїти матеріал навчального курсу, систематизувати отримані знання; отримати навички практичного застосування засвоєних знань, отримати знання і сформувані навички з методики викладання певної дисципліни, засвоїти навички викладацької роботи.

Тематичне повідомлення

Тематичне повідомлення – усне чи письмове викладення студентом основного змісту навчального матеріалу з певної теми. Тематичні повідомлення націлені на конкретизацію й поглиблення знань, отриманих на лекціях, семінарських і практичних заняттях.

На молодших курсах одним з найкращих варіантів його підготовки виступає читання (хоча б побіжне) всієї літератури, а тематичне повідомлення складається на основі одного, найбільш повного і відповідного за змістом твору. На старших курсах доцільно створювати своє повідомлення на основі матеріалу з різних джерел, висвітлюючи і порівнюючи різні погляди.

Оскільки повідомлення за своїм призначенням можуть бути різними (доповідь по основному питанню, доповнення, співдоповідь), то їх структура і зміст теж може відрізнятись.

Добре враження залишають виступи, які відрізняються чіткістю структури, глибиною, аргументованістю і переконливістю, ясно й грамотно викладені. Тому в процесі роботи над тематичними повідомленнями важливо зрозуміти і засвоїти підготований матеріал, продумати логіку його викладення, виділити головні думки.

Саме викладання теоретичного повідомлення важливо обмежувати 5-7 хв., при цьому необхідно виключити читання конспекту.

Аналіз журнальних статей

Аналізу підлягають публікації в журналах, збірниках матеріалів і тезах науково-практичних конференцій, колективних монографіях, які відповідають профілю дисципліни.

Основні вимоги аналогічні вимогам до аналізу монографії з врахуванням різниці в обсязі публікації. Аналіз статті повинен здійснюватися відповідно до плану її автора. За умови відсутності структурних компонентів студент, який аналізує інформацію, повинен сам структурувати текст публікації.

Конспектування (робота з першоджерелами)

У конспекті (від лат. *conspectus* – огляд) мають бути відображені основні принципові положення джерела, внесок його автора, основні методологічні положення роботи, аргументи, етапи доведення і висновки.

У процесі роботи з першоджерелом необхідно дотримуватись певної послідовності:

1. Ознайомитись із загальною структурою статті, її назвою і змістом; прочитати матеріал від початку до кінця, щоб отримати цілісне уявлення про нього.

2. Повторне читання роботи з ціллю більш глибокого обмірковування кожної частини і всього матеріалу в цілому.

3. Складання плану конспекту: визначення ключових слів у кожній частині матеріалу, формулювання коротких узагальнюючих формулювань чи фраз.

4. Основна відмінність конспектування від переписування тексту – відсутність чи мінімум слів чи частин тексту, які не мають значущої інформації, а також заміна розгорнутих зворотів тексту більш лаконічними словосполученнями (згортання).

Правилом читання і конспектування повинно бути з'ясування незнайомих слів, понять, виразів, невідомих імен, назв, що містить пошук необхідної інформації за допомогою енциклопедій, словників, електронних джерел.

Участь у семінарських заняттях

Семінар – аудиторна діалогова форма занять по одній з тем курсу, яка передбачає активну участь студентів, котрі заздалегідь отримали спеціальні завдання. Основною формою семінарських занять виступає спільний аналіз раніше прочитаного тексту, що дозволяє студентам набути навичок самостійної інтерпретації й уміння аргументувати свою точку зору.

Головна мета семінарських занять – застосування теоретичного знання з урахуванням особливостей галузі, яка вивчається. Якщо на семінарі студентом використовуються інші форми навчальної діяльності (тематичні повідомлення, реферат), він може отримати додаткову кількість кредитів.

Практичне заняття

Практичні заняття покликані поглиблювати, розширювати, деталізувати знання, отримані на лекції в узагальненій формі, і сприяти виробленню навичок професійної діяльності. Ці

заняття розвивають наукове мислення і мовлення, дозволяють перевірити знання і виступають засобом оперативного зворотного зв'язку.

Структура практичного заняття складається з наступних компонентів:

1. Повторення теоретичних положень згідно з планом практичного заняття.

2. Застосування теоретичних положень на прикладному і практичному рівнях під керівництвом викладача.

3. Практичне заняття оформлюється студентом письмово (правила оформлення такі ж, як і в лабораторній роботі).

Рецензія на виступ

Рецензія на виступ – усне, стисле, логічно послідовне висловлювання студента щодо виступу іншого суб'єкта навчального процесу.

Рецензія передбачає:

1. Теоретичний аналіз парадигми, теорії, концепції чи положення, на які посилається автор виступу.

2. Аналіз власних теоретичних суджень автора виступу (якщо вони є).

3. Оперування науковою логікою і категоріальним апаратом відповідної дисципліни.

4. Узагальнення змісту виступу у вигляді тез.

5. Резюме.

3. ОРГАНІЗАЦІЯ Й УПРАВЛІННЯ САМОСТІЙНОЮ РОБОТОЮ СТУДЕНТІВ [5; 6; 8]

Завдання викладача з організації СРС [5]

1. Сформувати пізнавальну мотивацію до глибокого вивчення науки.

Якщо психологію вивчають «заради диплому», «заради престижу» (оскільки попит на психологію на ринку праці зростає) та ін., то зрозуміло, що потрібної мотивації у наuczуваних для опанування науки немає, і її доведеться формувати. У цьому допоможе вже перша лекція, яка розкриває предмет і завдання психології як науки. За умови подальшого вивчення предмету буде поглиблюватися розуміння необхідності вивчати цю науку, яке

перетворюватиметься в інтерес до психології. Це означає, що сформувався реально діючий мотив навчальної діяльності – пізнавальний інтерес, заснований на усвідомленні особистісного смислу оволодіння науковими психологічними знаннями.

2. Вчити студентів подумки проектувати отримані з книг і лекцій знання на життєві психологічні явища (психічні процеси і стани, дії і вчинки людей і самого себе), прагнучи пояснити їх, спираючись на психологічні знання.

У вирішенні цієї задачі допоможуть приклади, які аналізуються викладачем на лекціях, наводяться у літературі, а також практичні завдання (психологічні навчальні задачі), які пропонуються на практичних заняттях. Така проекція наукових положень на життєві явища є нічим іншим, як психологічним дослідженням людей. Досліджувати повсякденні життєві явища з позиції психології означає вчитися розуміти людину, щоб правильно будувати взаємини з нею, чого б це ні стосувалося: керівництва людьми, підкорення іншій людині, навчання і виховування, створюючи при цьому сприятливу для спілкування психологічну атмосферу.

3. Привчати студентів при самотійному вивченні літератури конспектувати основні положення, коментуючи їх.

Говорячи інакше, студент повинен записувати ті власні думки, які відбивають його розуміння реального життя.

4. Здійснювати комплексний підхід до організації СРС.

Студенти, читаючи підручник чи іншу літературу, повинні орієнтуватися на інформацію, отриману на лекціях. При цьому прочитане в одному джерелі необхідно порівняти з інформацією з інших джерел, доповнити й уточнити отримані знання, які, в свою чергу, потрібно співвіднести з життєвими фактами. Таким чином, від лекції – до літератури, від літератури – до практики. Так здійснюється процес засвоєння: знання, які раніше перебували поза свідомістю научуваного, стають його особистим здобутком. Знання наукової літератури тільки тоді може вважатися засвоєним, коли студент не просто зрозумів і запам'ятав, але й навчився користуватися отриманим знанням для практичних аналітичних дій: для вивчення психології реальних людей.

■ Основні рекомендації для проведення СРС [6]

1. Забезпечити жорстке виконання конкретного мінімуму самостійної роботи всіма студентами при проведенні аудиторних занять (для успішних студентів слід передбачити завдання підвищеної складності).

2. Забезпечити консультації викладача (вони дають педагогічне спілкування і дозволяють налагодити регулярний контроль).

3. Підготувати чіткі методичні вказівки щодо виконання СРС, термінів і графіків контролю і самоконтролю.

В організації СРС особливої ваги набуває правильно визначений об'єм і структура змісту навчального матеріалу, який виноситься на самостійну переробку, а також грамотно підібране методичне забезпечення.

Розробка опорних матеріалів [5]

СРС виконується з використанням опорних дидактичних матеріалів, орієнтованих на корекцію роботи студентів і вдосконалення її якості.

Коллективами кафедр з цією метою розробляються:

- 1) система завдань для самостійної роботи;
- 2) теми рефератів і доповідей;
- 3) інструкції і методичні вказівки до виконання лабораторних робіт, тренувальних вправ, домашніх завдань;
- 4) теми курсових робіт, бакалаврських і магістерських проектів;
- 5) списки обов'язкової та додаткової літератури;
- 6) інформація про види і форми контролю (практикум, модульні контрольні роботи, тести, колоквиуми та ін.).

4. Надати студентам методичні розробки (чи вказівки до проведення семінарських і лабораторних занять), де чітко окреслені типи завдань, методами розв'язання яких студенти повинні оволодіти для успішного проходження контролю.

5. На початку семестру доцільно провести «вхідну діагностику», що дозволить з'ясувати і усунути пропуски у знаннях.

6. Розробити завдання для СРС, які складаються з двох частин: обов'язкової та факультативної, розрахованої на більш сильних студентів, виконання яких враховується при підсумковому контролі.

7. Забезпечити участь студентів у навчально-дослідницькій роботі.

Умови успішного виконання СРС

Самостійна робота має діяльнісний характер, що дозволяє виділити наступні умови, які забезпечують успішне виконання СРС:

1. Вмотивованість навчального завдання.
2. Чітка постановка пізнавальних завдань.
3. Алгоритм виконання роботи студентом.
4. Визначення форм звітності і термінів її надання.
5. Консультативна допомога викладача.
6. Оціночний компонент.
7. Види і форми контролю (контрольна робота, тест, колоквиум, повідомлення та ін.).

Недоліки в управлінні СРС:

- 1) не завжди чітко і ясно формулюється настанова на самостійну роботу;
- 2) не приділяється необхідної уваги перевірці;
- 3) через нестачу часу домашнє завдання дається поспіхом;
- 4) не пояснюються можливі труднощі у процесі самостійної роботи і шляхи їх подолання;
- 5) у ряді випадків не дотримуються нормативів максимального навантаження студентів.

Активізація СРС

Самостійна робота виконується студентами на різних ланках процесу навчання: при отриманні нових знань, їх закріпленні, повторенні і перевірці. Систематичне зменшення прямої допомоги викладача виступає засобом підвищення творчої активності навчуваних.

Ефективність творчої діяльності студентів залежить від організації занять і характеру впливу викладача. У педагогічній літературі описуються і практично застосовуються наступні (найбільш дієві) **прийоми активізації СРС** [3]:

1. Навчання студентів методам самостійної роботи (часові орієнтири виконання самостійної роботи для вироблення навичок планування бюджету часу; повідомлення рефлексивних знань, необхідних для самоаналізу і самооцінки).

2. Переконлива демонстрація необхідності опанування навчальним матеріалом, вміщеним у вступних лекціях, методичних рекомендаціях, навчальних посібниках, для підвищення ефективності навчальної та майбутньої фахової діяльності.

3. Проблемне викладання матеріалу, який відтворює типові способи реальних розмірковувань, що застосовуються у науці.

4. Використання формулювань законів і визначень з метою встановлення одностайного зв'язку теорії з практикою.

5. Використання методів активного навчання (аналіз конкретних ситуацій, дискусії, групова і парна робота, колективне обговорення складних питань, ділові ігри).

6. Розробка й ознайомлення студентів із структурно-логічною схемою дисципліни та її елементів; застосування відеоряду.

7. Видача студентам молодших курсів методичних рекомендацій, які містять детальний алгоритм; поступове зменшення роз'яснювальної частини від курсу до курсу з метою привчити студентів до більшої самостійності.

8. Розробка комплексних навчальних посібників для СРС, які поєднують теоретичний матеріал, методичні рекомендації і задачі для розв'язання.

9. Розробка навчальних посібників міждисциплінарного характеру.

10. Індивідуалізація домашніх завдань і лабораторних робіт, а в груповій роботі – чіткий її розподіл між членами групи.

11. Внесення утруднень у типові задачі, видача задач із зайвими даними.

12. Контрольні запитання до лекційного потоку після кожної лекції.

13. Проведення студентами фрагменту лекції (на 15-20 хв.) попередньо підготованої за допомогою викладача.

14. Привласнення статусу студентів-консультантів найбільш здібним з них; надання таким студентам різноманітної допомоги.

15. Розробка і запровадження колективних методів навчання, групової й парної роботи.

Висновки: в цілому орієнтація навчального процесу на самостійну роботу та підвищення її ефективності передбачає:

1) збільшення кількості годин на СРС; 2) організацію постійних консультацій (або консультативної служби), видачу комплекту завдань для СРС зразу чи поетапно; 3) створення навчально-методичної та матеріально-технічної бази у вузах (підручники, навчально-методичні посібники, комп'ютерні класи), яка дозволяє самостійно засвоїти дисципліну; 4) доступність лабораторій для самостійного виконання лабораторного практикуму; 5) організацію постійного (краще рейтингового) контролю, який дозволяє мінімізувати традиційні процедури контролю і збільшити бюджет часу для СРС; 6) збільшення часу на консультативну роботу із студентами.



Запитання і завдання для самоперевірки

1. Дати визначення СРС. Перелічити основні цілі, завдання і функції СРС.

2. Як Ви вважаєте, яким чином наведені нижче умови, засоби та прийоми організації навчально-виховного процесу у ЗВО можуть сприяти підвищенню ефективності самостійної роботи студентів? Відповідь поясніть.

Шляхи підвищення ефективності СРС [3]:

Вихід на нову якість підготовки фахівців провідні вчені вітчизняних вишів вбачають у переорієнтації навчальних планів на широке використання самостійної роботи, у тому числі і на молодших курсах. У зв'язку з цим заслуговують на увагу певні конструктивні пропозиції, зокрема такі:

- організація індивідуальних планів навчання із залученням студентів до науково-дослідницької роботи;
- включення СРС до навчальних планів і розкладу занять з організацією індивідуальних консультацій на кафедрах;
- створення комплексу навчальних і навчально-методичних посібників для виконання СРС;
- розробка системи інтегрованих міжкафедральних засідань;
- орієнтація лекційних курсів на самостійну роботу;
- рейтинговий метод контролю СРС;
- колегіальні стосунки викладачів і студентів;
- розробка завдань, які передбачають нестандартні розв'язання;
- індивідуальні консультації викладача;
- проведення форм лекційних занять по типу лекції-бесіди, лекції-дискусії, де доповідачами і співдоповідачами виступають самі студенти, а викладач виконує роль ведучого. Такі заняття передбачають попередню самостійну обробку кожної теми виступаючими студентами за навчальними посібниками, консультаціями з викладачем, використанням додаткової літератури.

3. Які прийоми активізації СРС є найефективнішими саме для Вас, чому?

ТЕМА 8. НАВЧАЛЬНА ТА ВИРОБНИЧА ПРАКТИКА ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗА СПЕЦІАЛЬНІСТЮ «ПСИХОЛОГІЯ»

План

1. Практика як частина навчального процесу у ЗВО
2. Види та зміст практики студентів в умовах нової освітньої парадигми
3. Педагогічна практика як особливий вид професійної підготовки

Література

1. Бойко-Бузиль Ю.Ю. Методика викладання психології у вищій школі: [навч. посіб.] / Ю.Ю. Бойко-Бузиль, С.Л. Горбенко та ін. – К.: Атіка, 2012. – 272 с.
2. Карандашев В.Н. Методика преподавания психологии: учеб. пособие. – СПб.: Питер, 2005. – п. 6.8.
3. Положення про організацію та проведення практики студентів НУ «ЧК» імені Т.Г. Шевченка (від 25.04.2018)
4. Програма науково-дослідної практики магістрів (спеціальність 053 «Психологія») / укладач проф. О.Ю. Дроздов. – 2020 р.
5. Програма виробничої (педагогічної) практики магістрів (спеціальність 053 «Психологія») / укладач доц. Л.О. Ляховець. – 2020 р.

1. ПРАКТИКА ЯК ЧАСТИНА НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ЗВО [1]

Практика студентів-психологів є обов'язковою складовою частиною процесу підготовки фахівців у закладах вищої освіти і проводиться на устаткованих відповідним чином базах практики ЗВО.

У процесі формування професійних умінь значно зростає роль та значення практики, яка є основним, а часто, і першим етапом становлення професійної майстерності. Вона є проміжною

ланкою між теорією і професійною діяльністю та покликана сформувати у майбутніх психологів професійне мислення, вміння та навички розв'язання практичних завдань, почуття відповідальності, культуру ділової етики і спілкування, вміння швидко орієнтуватись в ситуації та приймати оптимальні рішення.

Під час проходження практики студенти оволодівають методами діагностико-корекційної роботи; формами та засобами організації навчальної роботи в різних освітніх закладах системи освіти в Україні; усвідомлюють власні особистісні якості і міру готовності до майбутньої діяльності; ознайомлюються зі специфікою діяльності психолога в закладах різного профілю.

Згідно з навчальними планами ЗВО **обсяг** фахової практики становить **20-25%** від усього навчального процесу. Організація практики підготовки студентів регламентується **Положенням про проведення Практики студентів ЗВО**.

Зміст, завдання, послідовність практики визначається Навчальними планами та Навчальною програмою, що розробляється відповідними кафедрами, затверджується на засіданнях кафедр та Вчених радах факультету.

Програма практики згідно з методичними рекомендаціями про проведення практики студентами ВНЗ України (рішення Вченої ради **Інституту інноваційних технологій і змісту освіти** МОН України, протокол №5 від 24.04.2013 р.) повинна мати таку **структуру**:

1. Цілі та завдання.
2. Організація і проведення практики.
3. Зміст практики.
4. Індивідуальні завдання.
5. Вимоги до звіту про практику.
6. Підведення підсумків практики.

Крім зазначеного вище, розділи програми можуть включати методичні вказівки щодо проходження Практики (рекомендації), тривалість практики., обов'язки студентів-практикантів та керівників/методистів практики від кафедр, правила техніки безпеки, перелік літератури та необхідної документації, зразки оформлення звітної документації (Щоденник Практики), екскурсії та ін. позааудиторні заходи, що сприяють формуванню компетентностей майбутнього фахівця.

Програма Практики повинна оновлюватися не рідше 1 разу на **5 років**.

2. ВИДИ ТА ЗМІСТ ПРАКТИКИ [1; 2]

У ЗВО студенти обов'язково проходять:

1) *навчальну* Практику, що має своєю метою поглибити і закріпити теоретичні знання студентів, виробити навички практичної дослідницької роботи:

– базами, як правило, виступають психодіагностичні центри, клініки, центри психол. допомоги/психол. реабілітації, різноманітні служби (центри зайнятості), а також будь-які організації, де є психол. служба, психологічна лабораторія чи кабінет психолога;

– зазвичай вона – ознайомлювальна безвідривна (2-й курс) та ознайомлювальна відривна (2 тижні у 1-му семестрі + 2 тижні у 2-му семестрі 3-го курсу);

– форми проведення м.б. різними: екскурсія, спостереження, бесіда, практична робота на реальному робочому місці.

2) *навчально-виробничу* Практику, що має на меті ознайомлення студента (4-го курсу) з його майбутньою спеціальністю шляхом виконання обов'язків помічника (асистента) + з глибшим пізнанням технології майбутньої професійної діяльності;

– вдосконалення професійних умінь та навичок на основі ознайомлення з практичною діяльністю психолога; теоретичне осмислення цієї діяльності;

– завданнями виступають: вивчення технології проведення досліджень + закріплення й практичне використання теоретичних знань з фахових дисциплін + формування умінь і навичок для реалізації психодіагностичної, профілактичної, розвивальної та психокорекційної функцій психолога.

3) *переддипломну* (виробничу) Практику – проходять старшокурсники, виконуючи за спеціальністю весь цикл основних робіт, перебуваючи безпосередньо на робочому місці, набуваючи навичок організації, управління і контролю;

– підготовка матеріалів кваліфікаційної роботи (збір, статистична обробка, теоретична інтерпретація даних);

– завданнями виступають: формування уміння аналізувати теоретичний та емпіричний матеріал та письмово викладати свої думки + користуватися математико-статистичними методами опрацювання отриманих даних + оформляти роботу: текст, таблиці, схеми, додатки, список літератури + вироблення навичок формулювання теоретик. та практичних завдань роботи та їх розв'язання.

Всі види практик майбутніх психологів передбачають:

- 1) розвиток у студентів навичок спостереження, аналізу та узагальнення досвіду роботи системи психологічних служб країни;
- 2) удосконалення вмінь практичної роботи (вивчення учнів класу і складання психолого-педагогічної характеристики), оволодіння набором технік, технологій та професійних дій;
- 3) перевірку якості професійної підготовки, отриманої у вищому навчальному закладі під час використання її на практиці.

Залежно від конкретної спеціальності (спеціалізації) видами практики у НУ «ЧК» є: навчальна, виробнича (педагогічна), науково-дослідна [3].

Завдання *навчальної Практики* – ознайомлення студентів із специфікою майбутнього фаху, отримання первинних професійних умінь і навичок із загально-професійних та спец. дисциплін.

Ціль *виробничої (педагогічної) Практики* – поглиблення та закріплення теоретичних знань, отриманих студентів у процесі вивчення певного циклу теоретичних дисциплін, відпрацювання педагогічних умінь і навичок, напрацювання фахових компетентностей в умовах організації чи виробництва.

Ціль *науково-дослідної Практики* – набуття студентами досвіду самостійної науково-дослідної роботи та опрацювання методики її проведення, поглиблення теоретичних знань, формування умінь і навичок опрацювання наукових та інформаційних джерел, проведення досліджень, добір фактичного матеріалу для написання наукових робіт.

3. ВИРОБНИЧА (ПЕДАГОГІЧНА) ПРАКТИКА ЯК ОСОБЛИВИЙ ВИД ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ [1; 5]

Сутність виробничої практики – поглиблення зв'язку теоретичних знань з реальним пед. процесом, щоб використовувати їх для розв'язання конкретних навчальних і виховних завдань;

– формування у студентів психологічної готовності до роботи у вищій школі, потреби у безперервній пед. самоосвіті;

– допомога студентам в оволодінні сучасними методами і формами пед. діяльності;

– формування дослідницького підходу до навчально-виховної діяльності;

– розвивати гнучкість випускника в адаптації до нового соц. середовища.

Мета і завдання виробничої (педагогічної) практики магістрів НУ «ЧК» імені Т.Г. Шевченка [5]

Мета: закріплення результатів комплексної психолого-педагогічної підготовки магістра засобами педагогічної практики; набуття навичок викладацької діяльності: читання лекцій, проведення практичних і лабораторних занять; набуття навичок здійснення навчально-методичної роботи; уміння застосовувати у навчальному процесі сучасні форми, методи і засоби навчання, в тому числі і комп'ютерні технології.

Завдання:

1) формування цілісної картини уявлень про викладацьку діяльність у вищій школі;

2) формування професійних умінь і навичок, необхідних для успішного запровадження навчально-виховного процесу;

3) закріплення знань, умінь і навичок, отриманих студентами магістратури у процесі вивчення психологічних дисциплін магістерської програми;

4) опанування основ навчально-методичної роботи кафедри;

5) оволодіння активними й інтерактивними методами викладання психологічних дисциплін;

6) розвиток у студентів магістратури особистісних якостей, необхідних для здійснення викладацької діяльності в умовах вищих навчальних закладів;

7) уміння розробляти освітні програми і навчально-методичні матеріали.

У результаті проходження практики студенти закріплюють наступні **теоретичні знання:**

– психологічних і педагогічних дисциплін у процесі їх застосування в ході здійснення педагогічної взаємодії;

– про роботу освітньої установи, напрямки діяльності педагогічного колективу, функціональні обов'язки представників адміністрації і педагогічного колективу, інновації в організаційній діяльності;

– про навчально-методичну літературу, програмне забезпечення з психологічних дисциплін навчального плану;

– про форми організації освітньої і наукової діяльності вищого навчального закладу.

Поряд з цим у ході практики у магістрів формуються і закріплюються такі **уміння й навички**:

– **гностичні**, пов'язані з аналізом і оцінкою якості знань й умінь студентів, рівня їх вихованості, вивченням індивідуальних особливостей; із здійсненням аналізу заняття і розвивального заходу по психології, проведеного іншими практикантами, а також із самоаналізом власної педагогічної діяльності;

– **проективні**, що забезпечують планування навчальних занять (лекцій, практичних і лабораторних); розробка конспектів занять і розвивального заходу по психології; відбір форм і методів навчання, освітніх технологій, які відповідають предмету, курсу, рівню розвитку студентів;

– **організаторські**, націлені на здійснення власної педагогічної діяльності, а також на керівництво активною діяльністю студентів, які навчаються, розвиток їх ініціативи й самостійності;

– **комунікативні**, пов'язані з вербальним і невербальним спілкуванням студента-практиканта зі студентами, які навчаються;

– навички розвитку у студентів **інтересу до професійної педагогічної діяльності**, творчості у педагогічній роботі;

– навички розвитку у студентів **педагогічних здібностей** і професійно-значущих якостей особистості викладача.

Порядок проходження виробничої практики

1. **Настановна конференція** – напередодні практики її керівник та представники кафедри (методисти) роз'яснюють студентам завдання практики, її графік, бази й об'єкти проведення. Відбувається розподіл магістрів-практикантів по академічних групах та призначення їм методистів.

2. **Індивідуальний план проходження практики** (складається студентом) – він відображає заплановані заходи у сукупності організаційних, практичних і звітних заходів (терміном на **4 тижні** у студентів заочної форми навчання і – на **6 тижнів** у студентів денної форми навчання) . Зміст заходів має відповідати змісту і цілі даного виду практики. Зазначається термін їх виконання та відмітка про виконання. Індивідуальний план затверджується керівником практики, підписується керівником практики і студентом.

3. По завершенню проходження практики студент складає, оформлює та подає на кафедру заповнений та завірений Щоденник Практики і Характеристику з місця практики.

**Основні види робіт магістра
під час проходження виробничої практики**

<i>Навчальна робота</i>	<i>Методична робота</i>	<i>Організаційна робота</i>
1) проведення практичних занять 2) проведення консультацій з навчального предмету; 3) проведення індивід. занять; 4) відвідування занять провідних викладачів кафедри та своїх одногрупників з наступним їх аналіз; 5) перевірка запланованих К/Р	1) розробка конспектів лекцій, навч.-метод. матеріалів до практик. занять і до СРС; 2) ознайомлення з Програмами навч. дисциплін та Робочими програмами навч. дисциплін; 3) складання завдань для проведення модульного, підсумкового та тестового контролю знань студентів; 4) вивчення і впровадження інноваційних методів навчання; 5) вивчення і впровадження передового досвіду організації навчального процесу	1) участь у виховній роботі зі студентським колективом, виконання доручень куратора академічних групи; 2) участь у проф-орієнтац. роботі; 3) участь у підготовці та проведенні олімпіад тощо; 4) участь у підготовці та проведенні організаційно-виховних заходів; 5) участь у засіданні кафедр

Щоденник Практики містить щоденну хронологію проходження практики, що складається студентом самостійно протягом практики; перелік щоденних завдань практики та їх виконання + план-конспект лекції + план-конспект семінару + аналіз АБО самоаналіз *одного* проведеного заняття + характеристику на студента з місця проходження практики.

4. По завершенні практики студент подає на перевірку керівнику бази практики звіт і Щоденник практики. Ознайомившись з його матеріалами, керівник бази практики надає магістру *характеристику* про проходження практики у певній установі. Характеристика містить оцінку виконання програми практики.

5. Звітна конференція, де студенти обмінюються досвідом та захищають вчасно подану, правильно оформлену звітну документацію.

За умови наявності та правильного оформлення всіх зазначених документів захист практики відбувається в установленому порядку.

До захисту практики допускаються студенти-психологи, які повністю виконали завдання програми практики та вчасно оформили звітну документацію.

Форма звітності за практику – диференційований залік. При кінцевій оцінці результатів практики враховується попередня оцінка керівників практики від вищого навчального закладу та бази практики, результати захисту та характеристика на студента-практиканта.

Студенти, які регулярно відвідували базу практики, виконали всі індивідуальні завдання, активно включилися в роботу практикуючого психолога, якісно оформили звіт, вчасно його подали, а також отримали схвальну характеристику з бази практики, отримують за практику позитивну оцінку.

Студенти, що не виконали програму практики і отримали незадовільний відгук з бази практики або яким не зарахували її під час захисту, направляються на практику повторно або відраховуються з навчального закладу.



Запитання і завдання для самоперевірки

1. Розкрийте поняття та особливості навчальної практики студентів-психологів.

2. Розкрийте поняття та особливості навчально-виробничої практики студентів-психологів.

3. Розкрийте поняття та особливості виробничої практики студентів-психологів.

4. Розкрийте поняття та особливості виробничої (педагогічної) практики студентів-психологів.

5. Поясніть, яку документацію необхідно представити студенту після проходження практики.

МОДУЛЬ 4. ПЕРЕВІРКА І ОЦІНЮВАННЯ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ З ПСИХОЛОГІЇ

ТЕМА 9. МЕТОДИЧНІ ПРИЙОМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОНТРОЛЮ І ОЦІНКИ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

План

1. Поняття про контроль та його функції
2. Види перевірки знань при вивченні психології
3. Основні форми перевірки знань з психології

Література

1. Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии. – М.: ВЛАДОС, 1999. – С. 258-280.
2. Карандашев В.Н. Методика преподавания психологии: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2005. – С. 164-180.
3. Методика преподавания психологии: конспект лекций / О.Ю. Тарская, В.И. Валовик, Е.В. Бушуева и др. – М.: Высшее образование, 2007. – п.п. 6.1, 6.4.
4. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие / Отв. ред. М.В. Буланова-Топоркова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. – п.п. 4.1-4.11.
5. Смолярчук И.В. Методика преподавания психологии: Учеб. пособие [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.muword.ru>. – Тема 8.
6. Якубовская Л.П. Методика преподавания психологии: Учебное пособие [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.abc.vvsu.ru>. – Тема 8.

1. ПОНЯТТЯ ПРО КОНТРОЛЬ ТА ЙОГО ФУНКЦІЇ [2; 3; 4; 5]

Відомо, що контроль стимулює навчання і впливає на поведінку студентів. Як показує практика, спроби прибрати контроль частково чи повністю з навчального процесу призводять до зниження якості навчання. Запроваджені зараз інтенсивні методи навчання призводять до нових пошуків у галузі підвищення якості та ефективності педагогічного контролю і появи нових його форм, наприклад, таких як рейтинг чи кредитно-модульна система оцінювання знань.

Система контролю складається з: іспитів, заліків, усного опитування (співбесіди), письмових контрольних робіт, рефератів, курсових робіт, колоквиумів, семінарів та лабораторних занять. Кожна *форма контролю* знань має свої особливості.

Під час усного опитування контролюються не тільки знання, але й тренується усне мовлення, розвивається педагогічне спілкування. Письмові роботи дозволяють документально встановити рівень знання матеріалу, але вимагають від викладача більших витрат часу. Іспити створюють додаткове навантаження на психіку студента. Курсові та дипломні роботи сприяють формуванню творчої особистості майбутнього спеціаліста. Вміле поєднання різних видів контролю – показник рівня постановки навчального процесу у вищій школі і один з найважливіших показників педагогічної кваліфікації викладача.

Поняття про контроль [4; 5]

Контроль – це співвіднесення досягнутих результатів із запланованими цілями навчання.

Контроль – це перевірка якості засвоєння навчального матеріалу, встановлення зворотного зв'язку між викладачами і студентами.

Деякі викладачі традиційно підходять до організації контролю, використовуючи його переважно для демонстрації досягнень студентів. Однак перевірка знань наuczуваних повинна інформувати не тільки про правильність/неправильність кінцевого результату виконаної діяльності, але й про саму діяльність, тобто чи відповідає форма дій даному етапу засвоєння знань. Правильно налагоджений контроль навчальної діяльності дозволяє викладачу оцінювати отримувані студентами знання, уміння, навички, своєчасно надавати їм необхідну допомогу і домагатися встановлених

цілей навчання. Все це разом і створює сприятливі умови для розвитку пізнавальних здібностей студентів та для активізації їх самостійної роботи. Слід пам'ятати, що добре організований контроль дозволяє викладачу побачити власні помилки та недоліки.

Види контролю знань

1. Попередній контроль здійснюється переважно з діагностичною ціллю перед вивченням нової теми чи на початку року.

Ціль – ознайомитися із загальним рівнем підготовки студентів, визначити ступінь опанування студентами вихідними (рос. – исходними) категоріями предмету.

На основі отриманих результатів викладач планує, якщо необхідно, повторення (пояснення) матеріалу; враховує ці результати у подальшій організації навчально-пізнавальної діяльності.

2. Поточний контроль диференціює студентів на встигаючих і невстигаючих, мотивує навчання (опитування, контрольні роботи, завдання, перевірка даних самоконтролю) і здійснюється у повсякденній навчальній роботі.

Ціль – оперативне отримання об'єктивних даних про рівень знань студентів та якість навчально-виховної роботи на лекції, семінарі.

Отримана під час спостереження інформація про те, як студенти засвоюють навчальний матеріал, як формуються їх уміння й навички, допомагає викладачу окреслити раціональні методи і прийоми навчальної роботи, правильно дозувати матеріал, знаходити оптимальні форми навчальної роботи студентів, здійснювати постійне управління їх навчальною діяльністю, активізувати увагу і збуджувати інтерес до матеріалу, який вивчається.

3. Періодичний (тематичний) контроль – виявлення й оцінка знань та умінь студентів, засвоєних не на одному, а на кількох заняттях.

Ціль – встановити ступінь успішності та рівень засвоєння студентами системи певних знань. Проводиться, зазвичай, після вивчення логічно закінченої частини навчального матеріалу (теми, розділу чи повного курсу).

4. Рубіжний контроль – перевірка навчальних досягнень кожного студента перед початком вивчення наступної частини навчального матеріалу, засвоєння якого неможливе без опанування попередньої частини.

5. Підсумковий контроль – підсумок вивчення пройденої дисципліни, де виявляється здатність студента до подальшого навчання (це може бути оцінка результатів науково-дослідницької практики). Підсумковий контроль враховує результати поточного і періодичного видів контролю за семестр, рік чи по закінченні курсу. Особлива форма підсумкового контролю – заліки та іспити.

Іспити проводяться з ціллю підбиття підсумків навчання, контролю і отримання об'єктивних даних про результативність навчального процесу. Підготовка до іспитів сприяє узагальненню та систематизації знань, умінь, навичок. Екзамени сприяють формуванню відповідального ставлення до навчання, самостійності, уміння узагальнювати, доводити та спростовувати в умовах публічного виступу.

6. Заключний контроль – державні іспити, захисти бакалаврських, дипломних чи магістерських робіт, надання кваліфікації Державною екзаменаційною комісією.

Ціль заключного контролю – встановити систему та структуру наявних знань студентів.

Основна ціль контролю знань й умінь:

- виявлення досягнень, успіхів студентів;
- демонстрація їм шляхів вдосконалення, поглиблення знань (щоб на наступних етапах навчання створити умови для їх активної творчої діяльності).

Зазначена ціль:

1) пов'язана з визначенням якості засвоєння навчального матеріалу, тобто рівня опанування знаннями, уміннями, навичками, передбаченими навчальною програмою;

2) конкретизація основної цілі контролю пов'язана з навчанням прийомам взаємоконтролю і самоконтролю, формуванням потреби у названих видах діяльності;

3) передбачає виховання у студентів таких рис особистості, як відповідальність за виконану роботу, прояв ініціативи.

Функції контролю знань [2; 3]

Якщо перелічені цілі контролю знань й умінь учнів вдається успішно реалізувати, то можна говорити про те, що контроль виконує наступні функції, до речі, зміст яких розрізняється для викладача і для студента:

1) студентам контроль забезпечує якість засвоєння знань, дає можливість зрозуміти помилки, неточності, вчасно виправити їх і краще розуміти наступний навчальний матеріал, а також формувати здатності до самоконтролю;

2) викладача контроль інформує про хід і якість засвоєння матеріалу, про типові помилки, про увагу та інтерес студентів, що дозволяє побачити власні дидактичні похибки і вчасно коригувати процес викладання.

1. Орієнтовна функція полягає в отриманні інформації про ступінь досягнення цілі навчання як окремими студентами, так і групою в цілому: наскільки засвоєний і як глибоко вивчений матеріал.

Реалізується у вигляді поточної оцінки, яка забезпечує студенту зворотний зв'язок про ступінь успішності оволодіння знаннями, уміннями, навичками, а також, орієнтуючи його у досягненнях та труднощах, і таким чином сприяючи коригуванню та вдосконаленню знань. Але це можливо лише, якщо викладач не тільки виставляє певний бал, але й змістовно характеризує його.

2. Стимулююча функція здійснюється за рахунок введення критеріїв та систематичності перевірки знань.

Студент повинен знати **що і як** буде перевірятися на заняттях, на іспитах-заліках; а систематичність перевірки буде стимулом до постійного й безперервного вивчення предмету. У цьому полягає важлива роль регуляторної поведінки поточної перевірки та оцінювання.

3. Атестаційна (контролююча) функція полягає у виявленні знань, умінь, навичок студентів, засвоєних ними на певному етапі навчання, рівня їх розумового розвитку, у вивченні ступеня засвоєння ними прийомів пізнавальної діяльності, навичок раціональної навчальної праці, виявляючи готовність до подальшого навчання чи виконання професійної діяльності.

Контроль покликаний гарантувати досягнення цілі відповідної освітньої програми і якість освіти. За це відповідають проміжна (рос. – промежуточная) та підсумкова атестація.

Виставляючи проміжну атестацію, викладач гарантує, що студент засвоїв знання з курсу. Сукупність предметів, вивчених студентом, і отриманих ним оцінок, характеризує ступінь його підготовки за конкретною освітньою програмою.

Підсумкова атестація здійснюється державною атестаційною комісією, яка виконує незалежний контроль і гарантує те, що студент досяг цілей освітньої програми.

На думку І. Смолярчук, педагогічний контроль у вищій школі стимулює навчання і впливає на поведінку студентів. У галузі контролю виділяються три провідні функції: діагностичну, навчальну, виховну.

4. Діагностична функція дозволяє отримати інформацію про помилки, недоліки і пропуски у знаннях й уміннях студентів, а також про причини труднощів в опануванні навчальним матеріалом, про кількість і характер помилок.

Результати діагностичних перевірок допомагають обрати найбільш інтенсивну методику навчання, а також уточнити напрямок наступного вдосконалення змісту методів і засобів навчання.

5. Навчальна функція сприяє активізації роботи із засвоєння навчального матеріалу, вдосконалює знання й уміння, систематизує їх.

У процесі перевірки студенти повторюють і закріплюють вивчений матеріал; вони не тільки відтворюють раніше вивчене, але й застосовують знання й уміння у нових ситуаціях.

6. Виховна функція полягає у формуванні у студентів відповідального ставлення до навчання, дисципліни, акуратності, чесності.

Перевірка спонукає студентів більш серйозно і регулярно контролювати себе під час виконання завдань; вона виступає умовою виховання сильної волі, наполегливості, звички до постійної праці.

7. Розвивальна функція полягає у стимулюванні пізнавальної активності студентів, розвитку їх творчих здібностей.

У процесі контролю розвивається не тільки мовлення, пам'ять, увага, уява, воля і мислення научуваних, але й формуються також якості їх особистості такі, як здібності, схильності, інтереси і потреби.

8. Прогностична функція забезпечує отримання випереджувачої інформації про навчально-виховний процес

У результаті перевірки отримуються підстави для прогнозу про перебіг певного відрізка навчального процесу, тобто чи

достатньо сформовані конкретні знання, уміння й навички для засвоєння наступної порції навчального матеріалу (розділу, теми).

Практична реалізація виділених функцій робить контроль більш ефективним. З іншого боку, підвищується результативність самого навчального процесу, однак для цього контроль має бути цілеспрямованим, об'єктивним, всебічним, регулярним та індивідуальним.

Більшість викладачів вважає перевірку й оцінку знань одним з найскладніших педагогічних завдань у процесі навчання. Викладачу психології слід орієнтуватися на такі **основні принципи** перевірки й оцінки знань [2]:

1. Об'єктивність – оцінювання знань студентів незалежно від суб'єктивної думки оцінюючого.

Різноманітні перевірочні процедури забезпечують об'єктивність різного ступеню, відомо, що об'єктивність оцінювання вища у випадках коли:

1) завдання чітко сформульовані, а не мають узагальнений і невизначений характер;

2) завдання мають письмову форму, а не усну;

3) завдання мають чіткі критерії правильних відповідей, а не туманно виражені;

4) контроль знань здійснюється незалежними експертами, а не одним екзаменатором.

Педагог повинен також мінімізувати вплив своїх суб'єктивних настанов на оцінювання знань студентів.

2. Валідність – гарантія отримання достовірної інформації про знання, уміння і навички студента.

Для цього викладачу важливо бути впевненим у тому, що контрольні завдання студент виконав самостійно (без сторонньої допомоги), що вони характеризують знання саме цього студента. Слід попереджати списування, підказки і плагіат.

3. Надійність – гарантія тривалого збереження знань студентів, які отримали певну оцінку.

4. Диференційованість – необхідність оцінювати знання так, щоб отримані студентами оцінки й відмітки диференціювали їх рівень та якість.

Ступінь диференційованості залежить від її необхідності та доцільності. Коли оцінюється виконання чи невиконання

конкретних завдань вистачить відмітки «зараховано – не зараховано». В інших випадках необхідна більш диференційована система, з відмітками: «відмінно», «добре», «задовільно», «незадовільно». Не слід надмірно диференціювати відмітки, оскільки екзаменатор і студенти інколи не можуть розрізнити їх у практиці оцінювання (наприклад, у Домініканській Республіці на курсах іспанської мови застосовується 100-бальна система оцінювання знань).

5. Системність – оцінювання знань студентів по змісту всіх розділів і тем курсів, а також всіх компонентів навчального матеріалу (емпіричного матеріалу, психологічних теорій, понять, класифікацій, закономірностей, практичне застосування цих закономірностей та ін.).

Недотримання принципу перетворює іспит на «лотерею», успішність його складання стає прогнозованою, що знецінює і позбавляє отриману відмітку об'єктивності. Для досягнення системності необхідно використовувати комплекси оцінювальних процедур, різні типи формулювання запитань і постановки перевірочних завдань.

6. Регулярність (систематичність) – систематичне проведення оцінювання знань періодично у ході вивчення курсу.

Це забезпечує стимулювання регулярної самостійної навчальної діяльності студентів і систематичне накопичення знань з предмету. Перевірочні роботи доцільно проводити після вивчення кожної чергової теми, завершення розділу програми, по закінченню всього курсу. Так долається принцип навчання: «від сесії до сесії...».

7. Конфіденційність – забезпечення нерозголошення результатів успішності навчання (й окремих відміток) студента.

В американських університетах публічне оголошення відміток вважається порушенням права особистості на конфіденційність, у вітчизняних вузах – часто це норма. В українській вищій школі інформування колег й одногрупників про успіхи/недоліки студента використовується як позитивне чи негативне підкріплення (стимулювання).

Підвищенню ефективності процедури оцінювання знань, умінь, навичок студентів сприяє своєчасне оголошення їм вимог стосовно змісту та перебігу процесу контролю.

Методичні вимоги до планування оціночних заходів:

1. Об'ява критеріїв оцінювання успішності по навчальному курсу.
2. Врахування відвідування занять й активності студентів.
3. Частота перевірки знань.
4. Види і форми оцінювання, які будуть використовуватись.
5. Терміни і час проведення перевірочних процедур.
6. Внесок кожної поточної оцінки до ітогової оцінки з курсу.

Оцінка і відмітка [3; 4; 5; 6]

Головне призначення контролю – це корекція (регулювання) навчальної діяльності. Педагогічний контроль передбачає перевірку перебігу і результатів навчального процесу через оцінку якості засвоєння наuczуваними навчальної програми. Оцінка й відмітка виступають результатами проведеного педагогічного контролю.

Дуже часто поняття «оцінка» і «відмітка» (рос. – отметка) вважають синонімами, з одним застереженням, що вчитель робить оцінку у формі позначки. Оцінка – це процес або діяльність, пов'язана з оцінюванням інтелектуальної, мнемічної, перцептивної та рухової активності учня в процесі рішення задачі. Позначка – це формально-логічний підсумок оціночної діяльності, який вноситься у результаті відповіді учнем завдання [<http://psi-help.com/lekczy-z-pedagogchno-psicholog/>]. Розглянемо поняття «оцінка» і «відмітка» більш детально.

Оцінка – система конкретних показників, які відображають знання й уміння студентів.

Оцінка – визначення й вираження в умовних знаках – балах, а також в оцінювальних судженнях викладача ступеня засвоєння студентами знань, умінь та навичок відповідно до вимог вузівських програм, рівня старанності і стану дисципліни [детальніше дивись: <http://pedagog.profi.org.ua/uk/taxonomy/term/>].

У «Педагогічній енциклопедії» оцінка розглядається як «визначення ступеню засвоєння знань, умінь і навичок відповідно до вимог, які висуваються до них навчальними програмами». Вона передбачає з'ясування причин неуспішності, сприяє організації навчальної діяльності. Викладач з'ясовує причину помилок у відповіді, підказує студенту, на що слід звернути увагу під час перескладання. **Оцінка враховує** об'єм, рівень та якість опанування студентом знань, умінь і навичок. Об'єм знань по

предмету психології – це перелік провідних понять, ідей, теорій, на яких заснована наука.

Оволодіння об'ємом провідних теоретичних знань передують формуванню у студентів цілеспрямованих дій: або відтворення засвоєного чи застосування його за зразком у схожих (стандартних) умовах, або використання засвоєного для розв'язання нестандартних складних розумових завдань. Все це і встановлює певний рівень засвоєння знань, тобто характер застосування засвоєних знань, які забезпечують той чи інший ступінь розумових зусиль (рівень розумової діяльності).

Крім того, **оціночна діяльність** відображає не тільки об'єм, рівень і якість засвоєних знань. Її **функціями** виступають: 1) формування позитивних мотивів навчання; 2) формування адекватної самооцінки; 3) розвиток критичного ставлення до своєї успішності [6].

Відмітка (бал) – кількісний аналог оцінки, цифрова чи інша символічна форма оцінювання успішності.

Оцінка = відмітка (бал) + оціночне судження

Педагогічна оцінка включає відмітку (бал), тобто цифрову чи якусь іншу символічну форму вираження і фіксації оцінювання успішності, і оціночне судження – стислу анотацію результатів навчання, їх позитивних моментів та недоліків.

Оцінку не можна ототожнювати з відміткою, це – неправомірно, оскільки:

1) оцінка фіксує не просто факт засвоєння матеріалу, але й показує причини його не засвоєння;

2) оцінка має два значення: позитивне і негативне;

3) відмітка має кілька рангових значень: від 1 до 5;

4) відмітка виражає здібності студента, його інтелект, працелюбність, але, водночас, вона не виключає фактору випадковості й суб'єктивного ставлення викладача до студента.

Під час оцінювання знань студентів слід виходити з наступних рекомендацій [3; 5]:

Оцінка «5» («відмінно») ставиться за точне і міцне знання матеріалу у заданому обсязі. У письмовій роботі не має бути помилок. Під час усного опитування відповідь студента повинна бути чіткою, логічно обґрунтованою і граматично правильною.

Повною вважається теоретично правильна і логічно обґрунтована відповідь, в якій студент використав повно і глибоко відомі йому фактичні знання, виявив здатність самостійно виконувати операції порівняння й аналізу вивчених положень, робити висновки й узагальнення з чітким їх формулюванням, показав уміння використовувати засвоєні способи дій у нових ситуаціях – типових, варіативних чи нестандартних.

Оцінка «4» («добре») ставиться за міцне знання предмету з незначними неточностями, пропусками, помилками (не більше однієї-двох).

Це показник хорошої успішності; цю оцінку виставляють за правильну відповідь, з якої видно, що студент розуміє теоретичний матеріал і володіє навичками й уміннями самостійної навчально-пізнавальної діяльності, припускаючи при цьому деякі несуттєві неточності.

Оцінка «3» («задовільно») ставиться за знання предмету з помітними пропусками, неточностями, але такими, які не виступають перешкодою для подальшого навчання. Вона свідчить про те, що знання мають розрізнений, фрагментарний характер, що студент здатен відтворити певну суму фактичних знань (інколи не усвідомлюючи в цілому їхньої глибини, системності, узагальнення) і застосовувати засвоєні способи дії у стандартних умовах, за зразком.

Оцінка «2» («незадовільно») ставиться за незнання предмету, велику кількість помилок в усній відповіді чи у письмовій роботі, за неправильну відповідь, яка не відповідає змісту вивченого матеріалу і свідчить про нерозуміння його основних положень.

Оцінка «1» («дуже погано») ставиться студенту, який відмовився відповідати.

Перевагою описаної шкали оцінок виступає її простота, а значить, широке розповсюдження.

Недоліками виступають: 1) суб'єктивне розуміння викладачем успішності знань студента, оскільки часто при оцінюванні спрацьовує реакція педагога на поточну успішність, відвідування, поведінку, зовнішність, манеру триматися, стиль одягу і мови; 2) слабка здатність до диференціації (всього п'ять ступенів градації). Тому наразі перед викладачем постає завдання підвищення об'єктивності оцінки рівня знань студентів.

Отже, однією з провідних вимог контролю і оцінки знань виступає їх *об'єктивність*, тобто створення умов, в яких максимально точно виявлялися б реальні знання студентів.

Об'єктивність оцінки – це її відповідність фактичним знанням студентів. Для викладача бути об'єктивним – це значить однаково доброзичливо ставитися до всіх студентів, висувати до них єдині вимоги, бути справедливим з кожним.

На об'єктивність оцінки впливають:

1) **стиль взаємин** студента і викладача, манера поведінки студента, комунікативні якості педагога і студентів. Можливий прояв так званого ефекту контрасту, коли виставлена відмітка залежить від враження, яке залишили в екзаменатора попередні відповіді студентів;

2) **психологічний аспект**, зокрема, оманливий **ефект впливу мови виступаючого**: студент, який слабо розбирається у матеріалі, інколи цілеспрямовано впливає на викладача з метою посилення враження. Використовуючи спеціальні визначення, він уникає прямих відповідей, користуючись велемовними розмірковуваннями, і подеколи досягає бажаного результату;

3) **етичний аспект**, який відіграє роль морального регулювання: списують і підказують тільки там, де це не розцінюється як порушення навчальної етики. Викладачу не можна мати улюбленців і відповідно до цього оцінювати знання. Прагнення досягти високих формальних показників призводить до зростання незаслужених хороших оцінок, і водночас, до зниження вимог до якості навчання;

4) **ціннісний аспект** розглядає питання справедливості оцінки: у свідомості студентів необ'єктивна оцінка асоціюється з несправедливою. Думка викладача сприймається як справедлива, якщо вона доводиться ґрунтовними доказами, тому студентів слід переконати у справедливості рішення викладача. В уявленнях студентів всі викладачі діляться на «вимогливих» і «добрих», оскільки кожен педагог керується своїми власними критеріями оцінки, а об'єктивність залежить від його педагогічного досвіду й особистісних рис.

Отже, з метою попередження необ'єктивної оцінки її потрібно аргументувати, тобто стисло охарактеризувати відповідь. Обґрунтовуючи оцінку, викладач аналізує виявлені знання студента переважно за обсягом, формою, змістом та з погляду правильності і виразності викладання.

2. ВИДИ ПЕРЕВІРКИ ЗНАНЬ ПРИ ВИВЧЕННІ ПСИХОЛОГІЇ [2]

Карандашев В.М. пропонує виділяти два види перевірки: *опитування* (якщо перевіряються знання студентів) та *практичні завдання* (якщо перевіряються уміння застосовувати знання для розв'язання навчальних та практичних задач). Основні види перевірки знань й умінь наведені на рисунку 9.1.

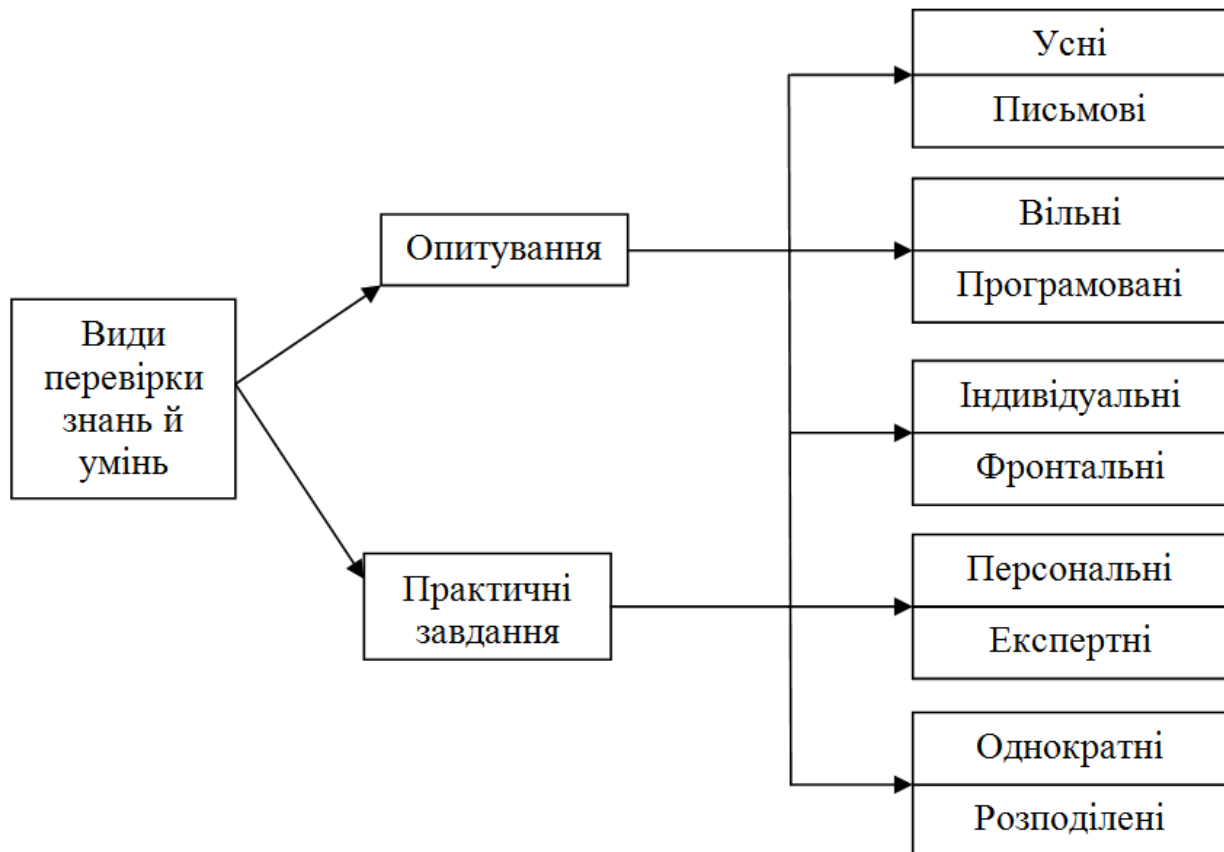


Рис. 9.1. Види перевірки знань (за В. Карандашевим)

Опитування орієнтоване на відтворення конкретних емпіричних фактів, теоретичних положень, формулювань понять, прикладів, класифікацій, наукових закономірностей.

•Опитування і практичні завдання можуть бути усними та письмовими.

+ Переваги *усного опитування*:

- 1) дозволяє ставити уточнюючі питання за змістом матеріалу, які виявляють осмисленість його розуміння студентом;
- 2) виключає випадкові недоліки у відтворенні матеріалу;

3) перевіряє уміння студента вибудувати зв'язний монолог (якщо текст розповідається, а не читається з аркушу).

– Недолік: висока суб'єктивність оцінки з боку екзаменатора (і студента), стосовно того, наскільки повно і точно останній виклав зміст питання.

Письмове опитування (форми: модульна контрольна робота, реферат, конспект).

+ Переваги письмового опитування:

1) економія часу і можливість водночас виявити знання великої групи студентів;

2) більша об'єктивність оцінки знань (по змісту письмового тексту).

• Опитування і практичні завдання можуть бути вільними і програмованими.

Вільне опитування передбачає відповідь на широко сформульоване питання у вигляді логічно зв'язної, науково аргументованої усної чи письмової розповіді.

Приклади питань: «Сприйняття та його властивості», «Поняття про особистість у психології».

– Недолік: складно оцінити відповідь однозначно.

Програмоване опитування передбачає постановку конкретних питань (тести).

Приклади питань: «Якого року було відкрито першу в історії психологічну лабораторію?», «Назвіть основні психологічні школи ХХ ст.»

+ Перевага: однозначна оцінка відповідей (по типу: «правильно – неправильно»).

Вільні практичні завдання передбачають творчий підхід до їх виконання (написати конспект, резюме, реферат).

Програмовані практичні заняття виконуються за рахунок реалізації конкретного алгоритму, наприклад, «Визначити, до якого з психологічних понять відноситься описане психологічне явище».

• Опитування і практичні завдання можуть бути індивідуальними і фронтальними.

Рекомендується проводити письмові **фронтальні** експрес-опитування на початку лекції, семінару чи практичного заняття. Це короткі відповіді на кілька запитань, хоча робота розрахована лише на 5-10 хв., але такий контроль підвищує мотивацію студентів у підготовці до занять.

- Перевірка знань може бути персональною та експертною

Персональна перевірка знань здійснюється одним екзаменатором, **експертна** – групою екзаменаторів (останній вид перевірки більш об'єктивний у плані оцінювання знань). Експертна перевірка проводиться рідко, у випадках, коли об'єктивність оцінки дуже важлива (державні іспити, захист кваліфікаційних робіт).

- Перевірка знань може бути однократною та розподіленою.

Однократна перевірка (іспит) – перевірка великого обсягу навчального матеріалу за обмежений відрізок часу. Але неможливо швидко перевірити великий обсяг матеріалу, тому перевірка здійснюється вибірково (наприклад, за допомогою екзаменаційних білетів), що й перетворює іспити на «лотерею». Підвищити вірогідність достовірної оцінки знань можна за рахунок включення до білету більшої кількості питань з різних розділів навчального курсу або збільшення кількості додаткових запитань. Однак часу на постановку додаткових питань у екзаменатора немає.

Розподілена перевірка передбачає розбивку знань, які підлягають перевірці протягом всього семестру, на окремі блоки (модулі, порції). Здійснюється за допомогою перевірочних процедур, які містять різноманітні типи питань та завдань, оцінка по предмету в цілому має вигляд накопичувального (кумулятивного) балу. Часто таку форму оцінки називають **рейтинговою**.

+ Переваги **рейтингової** форми контролю [2; 4]

- 1) забезпечення комплексної і диференційованої оцінки параметрів кількості та якості навчальної діяльності студента;
- 2) підвищення мотивації до занять;
- 3) стимулювання самостійної роботи студентів;
- 4) здійснення попереднього, поточного та підсумкового контролю;
- 5) реалізація мотиваційної та виховної функції;
- 6) розвиток у студентів навичок самооцінки роботи і формування навичок й умінь самоконтролю у професійній діяльності.

Рейтинговий контроль при модульному навчанні [4]

Ціллю створення кожного модуля виступає досягнення заздалегідь спланованого результату навчання. Підсумки контролю по модулю характеризують однаковою мірою й успішність навчальної діяльності студентів, й ефективність педагогічної технології, обраної викладачем.

Контрольні завдання для модулів, побудованих на діяльнісній основі, передбачають кількісну оцінку рівня сформованих умінь, які дозволяють виконувати конкретну діяльність в цілому, а також окремі дії та операції, що до неї входять.

Критичний рівень сформованості уміння відповідає рівню виконання студентами операцій, окремих дій і діяльності в цілому тільки по заданому алгоритму.

Достатній рівень – рівень самостійного виконання операцій, окремих дій і діяльності в цілому за умови відсутності готового алгоритму.

Оптимальний рівень – рівень повністю усвідомленого виконання операцій, окремих дій і діяльності в цілому.

3. ОСНОВНІ ФОРМИ ПЕРЕВІРКИ ЗНАНЬ З ПСИХОЛОГІЇ [2; 4]

До основних форм перевірки знань відносяться: колоквіум, залік, іспит, контрольна робота, поурочне оцінювання, тести, рейтингове оцінювання, кваліфікаційні (бакалаврські, дипломні та магістерські) роботи.

1. Колоквіум – це бесіда із студентами, з конкретного розділу чи великої за обсягом теми, з метою виявлення рівня оволодіння новими знаннями (форма поточного контролю).

На відміну від семінару головне на колоквіумі:

- перевірка знань з метою їх систематизації;
- може проводитись з питань, які обговорювалися на семінарі;
- конкретні запитання студентам заздалегідь не повідомляються;
- відповідь студента на одне запитання не повинна перевищувати 2 хв., щоб викладач встиг опитати всіх присутніх;

- відповідь завжди коментується стисло: «правильно – неправильно»;
- на колоквіумі не питають за бажанням;
- щоб отримати позитивну оцінку студент повинен відповісти на 2-3 питання;
- наприкінці колоквіуму повідомляються оцінки, бажаним вони коментуються.

2. Залік – форма перевірки знань, яка передбачає альтернативну оцінку та власне бінарну відмітку: «зараховано – не зараховано».

«Зараховано» ставиться, якщо студент виконав завдання, дав правильну відповідь, засвоїв навчальний матеріал, інакше він отримує «не зараховано».

Залік як форма перевірки знань:

- призначається для оцінки виконання завдань практичного характеру;

- вимагає від викладача визначення мінімальної кількості виконаних студентом практичних чи лабораторних занять і мінімальний обсяг знань, що дозволяє йому отримати залік по курсу;

- інколи проводиться для перевірки засвоєння теоретичних курсів (якщо ліміт екзаменів на одну сесію вичерпаний). Для подолання недиференційованості оцінки засвоєння знань (через бінарну шкалу оцінювання на звичайному заліку) інколи вводиться спеціальна форма заліку – диференційований, який дає можливість виставляти студентам оцінку в балах.

3. Іспит – однократна процедура перевірки теоретичних та практичних знань студентів у спеціально відведений для цього час (сесію), яка передбачає постановку диференційованої оцінки і відповідно відмітки, що має декілька градацій (у вітчизняній практиці офіційно – це чотирибальна система: «відмінно», «добре», «задовільно», «незадовільно»). Не слід забувати й про градацію, характерну для кредитно-модульної системи: А, В, С, D, E, FX, F.

Іспит як форма перевірки знань:

- може відбуватися в усній (по білетах) чи письмовій формі;
- найчастіше білет містить 1-2 теоретичне питання і 1 практичне (задачу) – це залежить переважно від обсягу та специфіки курсу;

- час для підготовки студента до відповіді складає 30-40 хв.;
- якщо час прийому іспиту обмежений, педагог може не слухати підготовані студентом відповіді на питання білету, а зразу ж перейти до додаткових питань.

Критерії оцінювання відповіді студента на екзамені:

1. Повнота і змістовність відповіді на питання.
2. Уміння вибрати суттєвий матеріал для розкриття питання білету.
3. Логічність і послідовність у розкритті питання.
4. Точність в описанні фактів, викладенні теорій і формулюванні понять.
5. Уміння наводити самостійно підібрані приклади, які ілюструють матеріал.
6. Уміння робити висновки.
7. Уміння стилістично і граматично правильно оформити відповідь.
8. Уміння вкластися у відведений час.
9. Уміння відповідати на додаткові та уточнюючі питання екзаменатора.

4. Контрольна робота – письмова робота, яка передбачає відповіді на поставлені питання чи виконання практичних завдань та спрямовується на перевірку засвоєних студентами знань й умінь.

Контрольна робота як форма контролю знань:

- містить питання репродуктивного чи логічного характеру і практичні завдання;
- має критерії для оцінювання відповідей («правильно – неправильно»);
- лімітована за часом виконання (чим молодші студенти, тим меншою за часом повинна бути робота, щоб не викликати у них надмірної втоми);
- повинна перевіряти не тільки знання з окремої теми чи розділу, але й системні уявлення студентів про дисципліну, яка вивчається (підсумкова);
- запитання в роботі можуть бути відкритого характеру (студент дає розгорнуту і вільну відповідь на питання) чи закритого характеру (вибір відповідей відбувається із запропонованих альтернатив).

5. Поурочне оцінювання – комплексна оцінка різних видів пізнавальної діяльності й активності студентів.

Характеристиками поурочного оцінювання виступають:

– складовими оцінки можуть бути відповіді на запитання викладача, доповнення до відповідей, виконання письмових робіт і практичних завдань;

– це поточне оцінювання знань студентів;

– виконує переважно стимулюючу роль регулярної навчальної активності;

– недоліком поурочного контролю знань виступає недостатня об'єктивність в атестації (яка кількість, обсяг і якість активності дозволяє поставити оцінку на семінарі; наскільки рівноцінні відмітки, отримані студентами на занятті та ін.).

6. Тестування

Тест – система завдань специфічної форми і зростаючої складності, яка дозволяє об'єктивно оцінити рівень і структуру знань студентів.

На Заході чим вище рівень розвитку тестового контролю, тим вище рейтинг ВНЗ. Центром тестування вважаються Нідерланди, потім йдуть Японія, Австралія, США.

Цілі тестового контролю можуть бути наступними [4]:

1. Об'єктивна оцінка обсягу знань студентів.
2. Неупередженість в оцінці знань (рівні умови для всіх учасників тестування).
3. Виявлення структури (а не обсягу) знань студентів.
4. Виявлення системи повного засвоєння знань. Ця система особливо популярна у західних країнах.
5. Оцінка ефективності роботи кафедр, викладання предметів, які читаються її членами.

Способи побудови запитань і завдань тесту [2]:

6.1. Завдання **із пропусками**. Завданнями виступають невеликі фрагменти тексту чи окремі фрази підручника, з пропуском суттєвої інформативної частини. Пропущене слово чи словосполучення позначається кількома крапками. У даному випадку перевіряється, чи читав і чи запам'ятав студент матеріал підручника.

6.2. Завдання з вибором **альтернативних відповідей**. Питання передбачає вибір однієї правильної відповіді. Має значення кількість альтернатив, з яких слід вибрати відповідь. Дві

альтернативи методично не виправдовують себе (можна просто вгадати правильну відповідь), багато альтернатив – теж (оскільки викладачу потрібно придумати багато правдоподібних варіантів відповідей).

6.3. Завдання з **комбінування** одиниць інформації. Правильна відповідь складається з комбінації пунктів, запропонованих у завданні. Інший тип завдань – співвіднести одне з одним поняття чи ознаки, наведені у двох списках.

6.4. Завдання з **відкритою відповіддю**. Формулюється у запитальній чи стверджувальній формі. В останньому випадку відповіддю на питання буде закінчення речення необхідним словом. Правильна відповідь – лише одна.

6.5. Завдання **практичного характеру**. Відповідь на навчальну задачу, яка вміщена у тексті, і буде правильною відповіддю на тест.

7. Кваліфікаційні роботи (бакалаврські, дипломні, магістерські): виконання такої роботи – це фактично самостійна робота студентів, але водночас підготована (написана) робота виступає об'єктом оцінювання.

Критерії оцінки емпіричної частини кваліфікаційної роботи:

1. Правильність характеристики методичного апарату: актуальності, цілей, завдань, гіпотез, новизни емпіричного дослідження.

2. Адекватність методів і методик дослідження його завданням.

3. Об'єм виконаної роботи зі збору емпіричного матеріалу, який визначається кількістю методик (та їх складністю) й чисельністю вибірки.

4. Повнота описання плану, організації і методів проведення дослідження.

5. Повнота презентації результатів дослідження.

6. Наявність методів кількісної та якісної обробки даних дослідження, використання методів математичної обробки даних.

7. Переконливість аргументації і доведеність висновків дослідження.

8. Повнота висновків дослідження.

9. Якість інтерпретації результатів дослідження.

10. Правильність використання наукової стилістики під час описання емпіричного дослідження і грамотність оформлення наукової роботи.

8. Підсумкова перевірка й оцінка знань, умінь і навичок – відбувається у ході державної атестації спеціаліста (випускна кваліфікаційна робота та державний іспит).

Бакалаврська робота повинна продемонструвати високий рівень професійної ерудиції випускника, його методичну підготованість, оволодіння вміннями і навичками професійної діяльності.

На державному іспиті випускники повинні підтвердити знання в галузі загальних професійних, базових і спеціальних дисциплін, достатніх для роботи у колективі психологів.



Запитання і завдання для самоперевірки

1. Дати визначення поняттю «контроль».
2. Перелічити і стисло охарактеризувати основні види контролю.
3. Які основні функції виконує контроль і оцінювання знань?
4. Що таке об'єктивність оцінки?
5. Що може впливати на об'єктивність оцінки?
6. Проаналізуйте поняття «оцінка» і «відмітка», чи можна вважати ці поняття синонімами? Відповідь обґрунтуйте.
7. Які види перевірки знань студентів за В. Карандашевим Ви знаєте?
8. Які переваги має рейтингова форма контролю знань?
9. Назвіть основні форми перевірки знань з психології
10. Назвіть критерії оцінки емпіричних частин кваліфікаційних робіт з психології

ПЛАН ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ З КУРСУ «МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПСИХОЛОГІЇ»

Дисципліна «Методика викладання психології» відноситься до нормативної частини професійного циклу дисциплін. Основу даної дисципліни складають фундаментальні знання з галузей загальної, вікової, соціальної, експериментальної психології, психології розвитку, педагогічної психології, педагогіки, психології особистості, психології спілкування, психології праці, конфліктології включених до структури базової частини.

Основним результатом вивчення дисципліни виступає уміння студентів демонструвати знання з теоретико-методологічних й методичних основ викладання психологічних дисциплін у вищій школі та практичних умінь викладацької діяльності.

Теоретичні заняття реалізуються у формі лекцій і практичних. Поряд з тим, передбачається самостійна робота студентів.

На лекційних заняттях рекомендується уважно слухати, стисло, чітко, схематично конспектувати основні положення, висновки, узагальнення; робити примітки на полях, виділяти ключові поняття, думки і слова; формулювати запитання й активно відповідати на поставлені питання. Перевірити терміни і поняття за допомогою словників, енциклопедій, вписати тлумачення у конспект. Під час підготовки до лекції необхідно поновити у пам'яті зміст попередніх лекційних занять; визначитись із питаннями, поняттями чи матеріалом, який викликає труднощі, спробувати знайти відповідь у рекомендованій літературі.

Підготовка теоретичних питань до **практичних занять** потрібно передбачає опрацювання: питань теми практичного заняття. Ці питання могли як розглядати під час лекції, так і виноситися на самостійне опрацювання.

Алгоритм підготовки

– Визначте питання для підготовки (Ви маєте розглянути усі питання, зазначені у плані практичного заняття).

– Візьміть у бібліотеці університету (читальному залі, на кафедрі або на Інтернет-ресурсі) джерела, зазначені у списку

Основної літератури до заняття. При підборі літератури Ви можете користуватися будь-якими бібліотечними каталогами (алфавітним, предметним або систематичним). Прийнятним вважеться й використання Інтернет-ресурсів, але за умови обов'язкового зазначення джерела цитування, автора (якщо він вказаний) й адреси ресурсу (URL).

– Визначте розділи (теми або параграфи), у яких розкрито питання практичного заняття.

– Прочитайте ці розділи.

– Складіть план (простий або складний) відповіді на кожне питання.

– Визначте основні поняття, які Ви повинні засвоїти.

– Проаналізуйте, як опрацьований матеріал пов'язаний з іншими питаннями теми.

– Для кращого засвоєння та запам'ятовування матеріалу складіть короткий конспект, схеми, таблиці або графіки по прочитаному матеріалу.

– Визначте в опрацьованому матеріалі недостатньо зрозумілі Вам проблеми. З цими питаннями Ви можете звернутися на консультації до викладача.

– Перевірте, як Ви засвоїли опрацьоване питання. Ви можете це зробити, відповівши на тестові питання до теми, питання для самоперевірки (наведені наприкінці кожного практичного заняття) або розв'язавши запропоновані практичні завдання.

Працюючи з **Інтернет-ресурсами**, слід звертати увагу на джерело: оригінальний авторський матеріал, реферативне повідомлення за матеріалами інших публікацій, студентська начальна робота (реферат, доповідь, курсова, бакалаврська, магістерська робота тощо).

Оригінальні авторські матеріали, як правило, публікуються на спеціалізованих тематичних сайтах або у бібліотеках, вони мають зазначеного автора, вихідні дані. Виконано такі роботи послідовно у науковому чи науково-популярному стилі. Це м.б. наукові статті, тези, підручники, монографії, дисертації, тексти лекцій та ін. На основі таких робіт на деяких сайтах вміщено реферати чи огляди. Зазвичай вони не мають автора, зрідка зазначається й джерело реферування. Самі сайти присвячені найрізноманітнішій тематиці. До таких робіт слід ставитися критично, як і до сайтів, де вміщено навчальні студентські роботи. Якість цих робіт часто не витримує жодної критики; тому, перш, ніж користуватися такою інформацією, слід поміркувати й

прискіпливо оцінити ресурс. У решті випадків з Інтернет-джерелами можна працювати як із звичайною друкованою літературою. Особливо, зважаючи на те, що Інтернет – це потужна бібліотека, яка містить багато текстів, присвячених розгляду матеріалу, що вивчається (на особливу увагу заслуговують психологічні словники, довідники та енциклопедії як педагогічного, так і психологічного напрямів).

Самостійна робота студентів у межах дисципліни «Методика викладання психології» виступає одним з базових компонентів навчання, набуття загальнокультурних і професійних компетенцій, передбачених компетентнісно-орієнтованим навчальним планом і робочою програмою навчальної дисципліни. У процесі самостійної роботи студенти демонструють свої творчі риси, піднімаються на вищий рівень систематизації й узагальнення набутих професійних знань, умінь, навичок.

При вивченні курсу «Методика викладання психології» використовуються наступні форми самостійної роботи:

– написання есе на тему: «Здобуття освітнього ступеня «Магістр» у вітчизняних закладах вищої освіти: «за» і «проти»»;

– підготовка дидактичного матеріалу (у будь-якій зручній для студента та інформативній формі) до теми «Інноваційні методи викладання психології»

– написання план-конспекту (конспекту) лекційного заняття з психологічної дисципліни за вибором студента;

– написання план-конспекту (конспекту) практичного заняття з психологічної дисципліни за вибором студента;

– розробка 10-20 запитань тестового характеру для підсумкового контролю знань студентів з усього курсу.

При підготовці до **поточної, рубіжної й підсумкової атестації** слід раціонально використовувати час. Спочатку потрібно ознайомитися з матеріалом курсу в цілому. Потім необхідно прочитати підручники й наукову літературу, звернутися до словників і довідників. У ході підготовки відповіді на питання, складається план. Відповідь – це текст, який повинен будуватися з урахуванням всіх вимог, що висувуються до наукового тексту. Не потрібно докладати зусиль, щоб вивчити все напам'ять – це неможливо; доцільніше зрозуміти суть матеріалу і викладати його своїми словами, ілюструючи теоретичні положення власними прикладами та спостереженнями.

Підготовка до модульної контрольної роботи (МКР) та іспиту має на меті узагальнення та систематизацію знань з окремого модуля або дисципліни у цілому.

Алгоритм виконання

– Ознайомтеся з переліком питань та завдань до МКР або іспиту.

– Підберіть підручники, інструктивно-методичні матеріали або іншу довідкову літературу, необхідну для підготовки (її перелік Ви можете знайти в робочій програмі або інструктивно-методичних матеріалах).

– Перегляньте зміст кожного питання, користуючись власними конспектами або підручниками.

– Визначте рівень знань з кожного питання.

– Визначте питання, які потребують ретельнішої підготовки (опрацювання додаткової літератури, складання конспектів, схем, виконання окремих завдань тощо). З цією метою зверніться до алгоритму підготовки теоретичних питань до практичних занять та виконання завдань до лабораторних занять.

– Для самоперевірки перекажіть теоретичні питання.

ЗАНЯТТЯ 1. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПСИХОЛОГІЇ ЯК НАВЧАЛЬНА ДИСЦИПЛІНА (2 год.)

■➔ **Ціль:** формувати у студентів уявлення про особливості викладання психології у ЗВО; розвивати уміння здійснювати аналіз цілей навчання психології та стратегії організації сучасної освіти.

■ **Ключові поняття теми:** методика викладання психології, державні освітні стандарти, мета викладання психології, принципи викладання психології, предмет психології, специфіка психологічних знань, природнича – гуманітарна – природнича парадигми, традиційна – інноваційна стратегії організації освіти



Питання до розгляду

1. Цілі, завдання і принципи викладання психології у вищій школі.
2. Специфічні особливості предмету психології (гуманітарний чи природничий характер психологічних знань; порівняння життєвської та наукової психології; практичне психологічне мислення; аналіз трьох наукових парадигм: природничої, гуманітарної, практичної).
3. Основні тенденції розвитку сучасної психологічної освіти [1; 2; 3; 9].
4. Порівняльний аналіз традиційної та інноваційної стратегій організації освіти у вищій школі (за В.Я. Ляудіс).
5. Аналіз труднощів, які виникають у студентів при вивченні психології [3, 4 інф. рес.].



Рекомендована література

Основна

1. Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии. – М.: Владос, 1999.
2. Вачков И.В. Введение в профессию «психолог»: Учеб. пособие / И.В. Вачков, И.Б. Гриншпун, Н.С. Пряжников; под. ред. И.Б. Гриншпуна. – 3-е изд., стер. – М.: МОДЭК, 2004. – 464 с.
3. Карандашев В.Н. Методика преподавания психологии: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2005.
4. Климов Е.А. Какую психологию и как преподавать будущим педагогам? // Вопросы психологии. – 1998. – №2. – С.57-60.
5. Ляховець Л.О. Методика викладання психології: Навч.-метод. посібник для студентів вищів / Л.О Ляховець. – Чн.: Видавець Лозовий В.М., 2012. – 176 с.
6. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии: Учеб. пособие / В.Я. Ляудис. – СПб.: Питер, 2008. – 192 с.
7. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів К.: Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.

8. Смолярчук И.В. Методика преподавания психологии: Учеб.-метод. пособие / И.В. Смолярчук. – Тамбов: Изд-во ТГУ. – 36 с.

9. Стоюхина Н.Ю. Методика преподавания психологии: история, теория, практика: Учеб. пособие / Н.Ю. Стоюхина. – М.: Изд-во «Флинта», 2009. – 184 с.

10. Успенский В.Б. Введение в психолого-педагогическую деятельность: Учеб. пособие для студентов вузов / В.Б. Успенский, А.П. Чернявская. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 176 с.

11. Юревич А.В. Поп-психология / А.В. Юревич // Вопросы психологии. – 2007. – №1. – С. 3-14.

Додаткова

1. Бондаревская Е.В. Парадигма как методический регулятив педагогической науки и инновационной практики / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 2007. – №6. – С. 3-11.

2. Величко О.Б. Гуманізація освіти та її вплив на становлення особистості студента / О.Б. Величко // Проблеми освіти. – К., 2001. – Вип. 24. – С. 25-29.

3. Гинецинский В.И. Введение в методику преподавания психологии: Курс лекций. – Л.: ЛГУ, 1983.

4. Гузеев В.В. Методы и организационные формы обучения / В.В. Гузеев. – М.: Народное образование, 2001. – 128 с.

5. Дусавицкий А.К. Педагогическая деятельность в развивающем образовании. Восхождение к личности: Учеб. пособие / А.К. Дусавицкий, О.Н. Погребняк. – Харьков: Изд. центр Харьковского национального университета им. В.Н. Каразина, 2006. – 200 с.

6. Закон України «Про вищу освіту» №1556-VII від 01.07.2014 р.

7. Закон України «Про вищу освіту» №2984-III, із змінами від 19 січня 2010 р.

8. Красновский В.Н. Психологическое образование: требования времени и пути освоения / В.Н. Красновский // Практична психологія та соціальна робота. – 2011. – №12. – С. 18-22.

9. Семиченко В.А. Проблема вибору освітньої парадигми у педагогічній діяльності / В.А. Семиченко // Післядипломна освіта в Україні. – 2007, грудень. – С. 84-88.

10. Чернышев А.С. Технологии в изучении психологии: Учеб. пособие для вузов / А.С. Чернышев, Н.Н. Гребеньков, С.В. Сарычев, А.В. Корнев, Е.И. Дымнов; под общ. ред. А.С. Чернышева. – М.: Педагогическое общество, 2003. – 256 с.

Інформаційний ресурс

1. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии: учеб. пособие. 3-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во УРАО, 2000. URL: http://pedlib.ru/Books/2/0238/2_0238-23.shtml

2. Методика преподавания психологии: Метод. пособие: МГОПУ им. М.А.Шолохова. URL: <http://www.nlplife.ru/articles/knigi/psyho/metodika-prepodavaniya-psihologii>

3. Семиченко В.А. Методичні проблеми викладання психології у вищій школі. URL: http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/pspo/2005_8_2/doc_pdf/semichenko

4. Ярощук Н.П. Умови формування ціннісно-сміслового ставлення до психології: URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2014/2/34.pdf>



Питання для самоперевірки знань

1. Дайте визначення поняття «Методика викладання психології» з позиції педагогічного і психологічного підходів у вивченні зазначеної дисципліни.

2. У чому, на думку В. Ляудіс та Б. Бадмаєва, полягають цілі навчання і викладання психологічних дисциплін для студентів з базовою та не базовою психологічною освітою?

3. Доведіть, що на сучасному етапі розвитку науки психологічні знання отримали статус гуманітарних.

4. Дайте визначення поняття «принципи навчання».

5. Проілюструйте прикладами наступні принципи навчання у вищій школі: системність у підготовці спеціалістів; активність і самостійність студентів; поєднання абстрактності мислення з наочністю у викладанні; доступність наукових знань.

6. Що таке «поп-психологія» та якими основними характеристиками, на думку А. Юревича, вона наділена?

7. Проаналізуйте суперечності, які виникають у студентів під час вивчення психології у вищій школі (Є. Клімов). Чи згодні Ви з наведеними фактами? Відповідь обґрунтуйте.

8. Визначте відмінності між поняттями «життєвська» та «експертна психологічна реальність».

9. Проілюструйте прикладами природничу, гуманітарну та прикладну парадигми вивчення психологічних об'єктів.

10. З яких компонентів, на думку В. Ляудіс, складається сучасна стратегія психологічної освіти?

11. Порівняйте традиційну та інноваційну стратегії організації психологічної освіти за наступними параметрами: 1) одиниця управління; 2) цілі; 3) роль викладача і стиль керівництва; 4) мотиваційно-сміслові настанови викладача; 5) характер організації начально-пізнавальної діяльності; 6) форми взаємодії із студентами; 7) стилі стосунків; 8) контроль і оцінка; 9) мотиваційно-сміслові позиції студентів/

12. З якими труднощами при вивченні психології у вищій школі стикалися особисто Ви, чим вони були викликані?



Завдання для самостійної роботи студентів (далі – СРС)

1. Складіть словник понять (не менше 15 слів), необхідний для вивчення цієї теми.

2. Уважно прочитайте наведені цитати, звернувши увагу на єдність педагогічних ідей, які обстоюються у поглядах їхніх авторів.

Скористувавшись таблицею «Порівняльний аналіз освітніх парадигм та їх прояви», доведіть, що продемонстроване у цитатах розуміння психологічної освіти найбільш наближене до гуманістичної освітньої парадигми. Обґрунтуйте думку про те, що психологічна освіта відіграє важливу роль у загальній освіті.

Що Ви думаєте з приводу освіченості людини? Який сенс для Вас має освіта? Розкрийте можливості психологічної освіти у реалізації Вашої ідеї освіченості?

Відповідь може бути презентована у будь-якій зручній для студента формі (усна відповідь на практичному занятті; стисла доповідь; міні-есе, лист тощо). [Лызь Н.А. Методика преподавания психологи: учебное пособие/ Н.А. Лызь. – Р.-на-Д.: Феникс, 2009. – 310 с.].

Психологічна освіта у гуманістичній парадигмі

Цитата 1. Ш.О. Амонашвілі: «Освіта тому й виступає процесом освіти, що він повністю просякнутий піднесеними й витонченими образами, що живлять душу і серце Дитини. Освіта не є ліпленням людини з певними рисами без участі самої людини,

яка прагне розвитку, дорослішання і свободи. Освіта є процесом наповнення душі і серця Дитини всіма кращими, вищими, надихаючими плодами людської культури і цивілізації.

Освітній процес просякнутий цими образами так само, як земний простір просякнутий повітрям, вони так само необхідні для становлення шляхетної особистості в Дитині, як повітря потрібне для життя тієї ж Дитини» [Амонашвили Ш.А. Школа жизни. – М.: Изд. дом Шалвы Амонашвили, 1988. – С. 22].

Цитата 2. О.А. Бондаревська: «Культурологічна особистісно-орієнтована освіта – це така освіта, центром якої є людина, яка пізнає і створює культуру шляхом діалогічного спілкування, обміну смислами, створення «витворів» індивідуальної й колективної творчості. Це освіта, яка забезпечує особистісно-смісловий розвиток учнів, підтримує індивідуальність, унікальність і неповторність кожної дитячої особистості, спираючись на її здатність до само зміни й культурного саморозвитку. Стосовно студента вона виконує наступні культурні функції: допомагає набутти цінності і смисли життя; здійснює його розвиток як людини Культури й цілісної особистості; підтримує його індивідуальність і творчу самобутність» [Бондаревская Е.В. Прогностическая роль концепции личностно-ориентированного образования в развитии целостной педагогической теории // Известия Южного отделения РАО. – Вып. 1. – Р.-на-Д.: Изд-во РГПУ, 1999. – С. 9].

Цитата 3. Б.С. Гершунський: «... Основні функції базової освіти повинні полягати у формуванні Віри у дійсно найвищу цінність максимально можливої самореалізації і у створенні умов для самовизначення особистості, самопізнання власних здібностей, бажань, інтересів, реальних можливостей. А основні функції професійної освіти повинні полягати у продовженні розвитку і закріплення цих світоглядних засад особистості і в забезпеченні людини знаннями, уміннями й навичками, котрі сприятимуть максимально можливому прояву її здібностей у продуктивній суспільно корисній праці, в ідеях і справах на благо всім людям Землі, власне благо, благо своєї сім'ї, своїх близьких і віддалених нащадків...» [Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М.: Совершенство, 1998. – С. 22].

Порівняльний аналіз освітніх парадигм та їх прояви

<i>Порівняльна ознака</i>	<i>Авторитарна парадигма</i>	<i>Гуманістична парадигма</i>
Уявлення про людину	Природа людини асоціальна і деструктивна, необхідне постійне зовнішнє управління і контроль. Цінність людини визначається її потенційною суспільною корисністю.	Кожна людина неповторна і самоцінна, наділена від Природи не лише активністю, прагненням до самоздійснення, але й унікальним потенціалом, розкриття якого і є ціллю розвитку людини.
Сенс освіти	«Окультурювання», адаптація біологічної природи людини до життя у суспільстві; підготовка шляхом трансляції ЗУН до «справжнього» (корисного для суспільства) життя.	Розкриття духовного потенціалу; підтримка і допомога у самовизначенні, самореалізації, самопобудові; розвиток суб'єктності як самоцінності.
Об'єкт виховання	Поведінка, зовнішні прояви людини.	Особистість, її ціннісно-смилова сфера, суб'єктність.
Базові педагогіч. Цінності	Нормативність, керованість, старанність, дидактичне завдання.	Дитина, індивідуальність, суб'єктність, духовність, свобода, творчість, діалог.
Зміст освіти	Відчуження від учня, дрібні, типові для всіх знання і способи діяльності, необхідні людині для виконання соціальних функцій.	Зміст «зливається» з процесом його реалізації: знання й уміння як збагачення суб'єктивного досвіду дитини; цінності особистості як інтеріоризовані цінності культури, досвід «бути особистістю, суб'єктом своєї життєдіяльності».
Основні методи	Репродуктивні методи навчання, розпорядження, заборона, похвала і покарання, словесні методи навчання.	Творчі, діалогові методи навчання, гра, створення особистісно-розвивальних ситуацій, умов для пошуку сенсу, розвиток суб'єктності.
Хар-ка активності педагога	Навчити, вказати, стримати, підкорити, транслювати.	Допомогти, підтримати, створити умови, розкрити, зрозуміти, пізнати, реалізувати себе.
Переважаюча стратегія спілкування	Імперативна – вплив на об'єкт.	Розвивальна – діалог двох особистостей, кожна з яких унікальна, має право на власну думку, на те, щоб її прийняли і зрозуміли.

3. Орієнтуючись на бібліографічний список та власні розвідки, заповніть таблицю (не менше 5-ти джерел з кожної теми – книг, статей, *бажано* – випущених за останні 5-7 років).

<i>Тема</i>	<i>Вихідні дані джерел</i>
Загальні проблеми методики викладання психології	1. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии: Учеб. пособ. / В.Я. Ляудис. – СПб.: Питер, 2013. – 192 с. 2. ... 5.
Форми організації навчання у межах викладання психології у вищій школі	1. ... 5.
Методи навчання психології у закладах вищої освіти	1. ... 5.

4. У навчальному посібнику В.Я. Ляудіс [Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии: Учеб. пособие / В.Я. Ляудис. – СПб.: Питер, 2008. – п. 1.1 (с. 27-31)], автор обґрунтовує положення про гуманітарний характер психології.

Ознайомтесь з цим фрагментом і наведіть аргументи на користь такої точки зору, а також (по можливості) – *контраргументи*.

ЗАНЯТТЯ 2. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧА ПСИХОЛОГІЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ (2 год.)

■➔ **Ціль:** поглиблювати уявлення про набуття та змістовні й структурні характеристики професійної кваліфікації науково-педагогічного працівника ЗВО (зокрема, викладача психологічних дисциплін).

■ **Ключові поняття теми:** професійна кваліфікація науково-педагогічних працівників ЗВО, функції викладача психології, страхи викладачів психології, рольові позиції викладачів, знання, уміння та особистісні властивості викладачів психології, стиль педагогічного спілкування викладача зі студентами, етичні принципи у роботі викладача психології, професійно важливі якості викладача психології



Питання до розгляду

1. Особливості викладання психології у середній загальноосвітній школі, закладах загальної середньої освіти (ПТУ) та у закладах вищої освіти (порівняльний аналіз).
2. Функції викладача психології та його ролі.
3. Знання, уміння й навички викладача психології.
4. Особистісні риси викладача психології та імідж педагога ЗВО.

📖 *Рекомендована література*

Основна

1. Аминов Н.А., Молоканов М.В. О компонентах специальных способностей будущих школьных психологов // Психологический журнал. – Том 13. Психология. – 1992. – №5. – С. 104-110.
2. Бачманова Н.В., Стафурина Н.А. К вопросу о профессиональных способностях психолога // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы: Сб. статей. – Л., 1985. – Вып. 5. – С. 72-77.
3. Карандашев В.Н. Методика преподавания психологии: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2005.

4. Кондрашихина О.А. Коммуникативные способности к фасилитативному влиянию у будущих практических психологов // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – №9/10. – С. 63-70.

5. Панок В.Г. Концептуальні підходи до формування особистості практикуючого психолога // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – №4. – С. 5-7.

6. Подолянчук О.Л. Проблема особистісної позиції психолога-практика // Психологія: Зб. наук. праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова. – 2001. – Вип. 14. – С. 358-371.

7. Практическая психология образования: Учебник для студентов высших и средних учебных заведений / Под ред. И.В.Дубровиной. – М.: Сфера, 2000.

8. Пророк Н.В. Практичний психолог: професійно-важливі якості // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. С.Д.Максименка. – К., 2001. – Том 3. – Част. 8. – С. 190-194.

9. Чепелева Н.В., Пов'якель Н.І. Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога // Психологія: Зб. наук. праць. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова. – 1998. – Вип. 3. – С. 35-42.

Додаткова

1. Аминов Н.А., Молоканов М.В. Социально-психологические предпосылки специальных способностей школьных психологов // Вопросы психологии. – 1992. – №1. – С. 74-83.

2. Андреева А.Д., Данилова Е.Е. Преподавание психологии в современной школе // Вопросы психологии. – 1999. – №2. – С. 122-124.

3. Андрійчук І.П. Особливості формування позитивної Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів // Психологія: Зб. наук. праць. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова. – 2002. – Вип. 18. – С. 189-193.

4. Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии. – М.: Владос, 1999.

5. Гинецинский В.И. Введение в методику преподавания психологии: Курс лекций. – Л.: ЛГУ, 1983.

6. Донцов А.И., Жуков Ю.М., Петровская Л.А. Практическая социальная психология как область профессиональной деятельности // Введение в практическую социальную психологию / Под ред. Ю.М.Жукова, Л.А.Петровской, О.В.Соловьевой. – 2-е изд. – М.: Смысл, 1996. – С. 7-21.

7. Климов Е.А. Какую психологию и как преподавать будущим педагогам? // Вопросы психологии. – 1998. – №2. – С.57-60.

8. Панок В.Г. Основні напрями професійного становлення практичного психолога у вищій школі // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – №4. – С. 14-17.

9. Пов'якель Н.І. Професійна рефлексія психолога-практика // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – №6-7. – С. 3-6.

10.Пряжников И.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства: Учебное пособие для студентов ВУЗ. – М.: Академия, 2001.

11.Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. – М.: Аспект Пресс, 2001.

Інформаційний ресурс:

1. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии: учеб. пособие. 3-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во УРАО, 2000. URL: http://redlib.ru/Books/2/0238/2_0238-23.shtml (дата звернення 30.08.2020).

2. Методика викладання психології у вищій школі: навч. пособ. / Ю.Ю. Бойко-Бузиль, С.Л. Горбенко та ін. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/Методика%20викладання%20психології%20у%20вищій%20школі/pdf> (дата звернення 30.08.2020).

3. Смолярчук И.В. Методика преподавания психологии: учеб. пособие. URL: <https://docplayer.ru/34098740-Smolyarchuk-i-v-metodika-prepodavaniya-psihologii.html> (дата звернення 30.08.2020).

4. Якубовская Л.П. Методика преподавания психологии: учебное пособие. URL: https://gendocs.ru/v39865/якубовская_л_п_методика_преподавания_психологии._учебное_пособие (дата звернення 30.08.2020).



Питання для самоперевірки знань

1. Які вимоги до освіти й професійної кваліфікації психолога-викладача висуваються сучасним суспільством?

2. Перелічіть й охарактеризуйте функції викладача психології

3. Які труднощі й страхи часто виникають у молодих викладачів на початку їхньої викладацької діяльності?

4. У чому полягає подібність і відмінність у діяльності викладача й актора?

5. Схарактеризуйте рольові позиції, в яких може опинитись викладач психології

6. Перелічіть знання, уміння й здібності, необхідні для успішної роботи викладача психології

7. Яким має бути співвідношення знань предмету та методичних умінь у діяльності викладачів середньої та вищої школи?

8. Наскільки важливими є для викладача артистизм та ораторські уміння?

9. У чому полягають позитивні та негативні педагогічні установки викладача?

10. У чому виявляються доброта та повага викладача до студентів?

11. Як викладач має ставитись до критики з боку студентів?



Завдання для СРС

1. Складіть словник понять, пов'язаних з темою практичного заняття (не менше 10 термінів)

2. Дайте визначення поняттю «педагогічне спілкування». Схарактеризуйте три класичні стилі педагогічного спілкування викладача та студентів. Наведіть відповідні приклади

3. Стисло висвітліть у конспекті наступні аспекти фахової діяльності викладача психологічних дисциплін у ЗВО:

3.1. Специфіка професійної діяльності викладача психології вищого навчального закладу.

3.2. У вигляді таблиці (чи схеми) презентуйте професійно важливі якості викладача психології.

3.3. Етичні принципи у роботі викладача психології вищої школи.

4. Складіть перелік психодіагностичних методик (5-7 шт.) для дослідження рівня сформованості професійно важливих якостей викладача психології.

Використовуйте будь-які відомі (доступні) вам збірники психодіагностичних методик.

5. Користуючись підручником В.Я. Ляудіс заповніть таблицю [1 інформ. ресурс]:

**Порівняльний аналіз стратегій
традиційного й інноваційного навчання**

<i>Параметри навчаючої системи</i>	<i>Традиційне навчання</i>	<i>Інноваційне навчання</i>
1. Одиниця управління		
2. Цілі		
3. Роль викладача і стиль керівництва		
4. Мотиваційно-сміслові настанови викладача		
5. Хар-р організації навч.-пізнавальної діяльності		
6. Форми взаємодій		
7. Форми стосунків		
8. Контроль и оцінка		
9. Мотиваційно-сміслові позиції студентів		

ЗАНЯТТЯ 3. ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ВИКЛАДАННЯ ПСИХОЛОГІЇ (2 год.)

■➔ **Ціль:** поглиблювати уявлення студентів про методи вивчення психології; оволодівати методами підвищення ефективності викладання психологічних дисциплін у ЗВО; формувати навички вибору адекватного методу навчання, його застосування у реальній педагогічній ситуації.

■ **Ключові поняття теми:** методи вивчення психології, вербальні методи (усні та письмові, монологічні та діалогічні), конспектування, складання тез, цитування, анотування, рецензування, складання формально-логічної моделі, тематичний тезаурус, матриця ідей, евристична бесіда, групова дискусія, наочні методи вивчення психології, предметна наочність, візуальна наочність (художня, символічна, текстова), практичні методи вивчення психології (вирішення психологічних задач, вправи, групові дискусії, ділові ігри), методи вивчення психології (пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемний, частково-пошуковий, дослідницький), методи програмованого навчання, методи проблемного навчання, методи інтерактивного навчання, дистанційне навчання, закріплення вивченого матеріалу



Питання до розгляду

1. Методи активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів:

1.1. Імітаційні ігрові методи навчання (метод інсценування; ділові ігри)

1.2. Імітаційні неігрові методи навчання (аналіз конкретної ситуації; мозкова атака; круглий стіл; дискусія)

2. Основні концепції активного навчання:

2.1. Програмоване навчання

2.2. Проблемне навчання

2.3. Інтерактивне навчання

Рекомендована література

Основна

1. Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии. – М.: Владос, 1999. – Гл. 3. – С. 48-95.
2. Гузеев В.В. Методы и организационные формы обучения / В.В. Гузеев. – М.: Народное образование, 2001. – 128 с.
3. Дусавицкий А.К. Педагогическая деятельность в развивающем образовании. Восхождение к личности: Учеб. пособие / А.К. Дусавицкий, О.Н. Погребняк. – Харьков: Изд. центр Харьковского национального университета им. В.Н. Каразина, 2006. – 200 с.
4. Інформаційні технології і засоби навчання: зб. наук. праць / за ред. В.Ю. Бикова, Ю.О. Жука. – К.: Атіка, 2005. – 272 с.
5. Ляховець Л.О. Методика викладання психології: Навч.-метод. посібник для студентів вишів / Л.О. Ляховець. – Чн.: Видавець Лозовий В.М., 2012. – 176 с.
6. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972.
7. Нові технології навчання: наук.-метод. зб. / Ін-т інновац. технологій і змісту освіти МОН України; редкол.: О.П. Гребельник, Я.Я. Болубаш, І.А. Шелест та ін. – К., 2010. – Вип. 61. – 185 с.
8. Чернышев А.С. Технологии в изучении психологии: Учеб. пособие для вузов / А.С. Чернышев, Н.Н. Гребеньков, С.В. Сарычев, А.В. Корнев, Е.И. Дымнов; под общ. ред. А.С. Чернышева. – М.: Педагогическое общество, 2003. – 256 с.
9. Чикун Н. Психолого-педагогічні аспекти активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів / Н. Чикун // Вища школа. – 2012. – №7. – С. 47-55.
10. Ягунов В.В. Педагогіка: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2002. – 207-215; 254-258; 260-264; 352-370.

Додаткова

1. Гальперин П.Я. К теории программированного обучения. – М., 1967.
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М., 1996.
3. Зязюн І.А. Концептуальні засади теорії освіти в Україні // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. – №1. – С. 15-20.
4. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии. – М.: Изд-во МГУ, 1989, 2000.
5. Махмутов М.И. Проблемное обучение. – М., 1975.

6. Оконь В. Введение в общую дидактику / Пер. с польск. Л.Г. Кашкуровича, Н.Г.Горина. – М., 1990.
7. Смолкин А.И. Методы активного обучения. – М., 1991.
8. Талызина Н.Ф. Теоретические проблемы программированного обучения. – М., 1969.
9. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. – М., 1998.
10. Методика преподавания психологии: Хрестоматия / Сост. Ю.Г. Козулина. – Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2013. – 326 с.
11. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для ВУЗов. – СПб.: Питер, 2001.

Інформаційний ресурс

1. Пометун Олена. Енциклопедія інтерактивного навчання: [Ел. рес.]. – Реж. дост.: http://nvk-licey.at.ua/_ld/0/2_VTn.pdf



Питання для самоперевірки знань

1. Поясніть поняття «навчання», «процес навчання», «учіння», «викладання», «освіта». У чому полягають відмінності між зазначеними термінами?
2. Що позначається поняттям «освітніми технологіями»?
3. Який вчений стояв біля витоків проблемної освіти?
4. Які незвичні ситуації у навчанні свідчать про його проблемний характер? Наведіть приклади
5. Що таке «проблемна ситуація»? Назвіть типи проблемних ситуацій
6. Які правила створення проблемних ситуацій Вам відомі?
7. Які основні правила управління засвоєнням навчального матеріалу?
8. Чому проблемні ситуації мають створюватись поступово, яких правил слід дотримуватись у ході цього процесу?
9. Перелічіть основні принципи програмованого навчання
10. Які, на Ваш погляд, переваги та недоліки має програмоване навчання?



Завдання для СРС

1. Ознайомтеся з п. 3.2. «Методи навчання психології» у підручнику Бойко-Бузиль Ю.Ю. [Методика викладання психології у вищій школі: [навч. посіб.] / Ю.Ю. Бойко-Бузиль, С.Л. Горбенко та ін. – К.: Атіка, 2012], зазначте, які нові методи, прийоми й технології інтерактивного навчання розкриваються автором. Стисло охарактеризуйте їх.

2. Охарактеризуйте зміст поняття «метод навчання».

3. Проведіть порівняльний аналіз класифікацій методів навчання.

4. На основі класифікації методів навчання за Ю.К. Бабанським, покажіть її комплексний, відносно цілісний характер.

5. Що є основою для класифікації методів навчання за В.М. Карандашевим?

6. Доведіть необхідність виділення програмованих, проблемних та інтерактивних методів навчання психології.

7. Дайте характеристику основних груп активних методів групового навчання психології.

ЗАНЯТТЯ 4-5. МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ І ПРОВЕДЕННЯ ЛЕКЦІЇ З ПСИХОЛОГІЇ (4 год.)

■➔ **Ціль:** формувати у студентів уявлення про методика підготовки лекційних занять з психологічних дисциплін; оволодівати методикою підготовки лекційних занять з психології.

■ **Ключові поняття теми:** наукова психологія, практична психологія, життєвські психологічні знання, поп-психологія, ірраціональна психологія, лекція, функції лекції, методика проведення лекції, проблемність викладання, інформативність лекції, психологічні умови цікавості лекції



Питання до розгляду

1. Лекційна форма навчання (основні функції лекції; психологічні умови підвищення зацікавленості лекційним матеріалом).

2. Методичні аспекти підготовки та проведення лекції (вибір теми; підбір і структурування матеріалу; написання конспекту/плану; підбір питань, прикладів).

3. Підготовка і проведення фрагменту лекції (на 40 хв.) з психології (тему, дисципліну, вид лекції, вікову категорію слухачів – на вибір студента).

Рекомендована література

Основна

1. Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии. – М.: Владос, 1999. – Гл. 4.
2. Герасимова В.С. Методика преподавания психологии: Курс лекций. – М.: Ось-89, 2007. – Лекции 2, 3, 4, 5, 6.
3. Карандашев В.Н. Методика преподавания психологии: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2005. – С. 111-116.
4. Ляховець Л.О. Методика викладання психології: Навч.-метод. посібник для студентів вишів / Л.О. Ляховець. – Чн.: Видавець Лозовий В.М., 2012. – 176 с.
5. Методика преподавания психологии: конспект лекций / О.Ю. Тарская, В.И. Валовик, Е.В. Бушуева и др. – М.: Высшее образование, 2007. – п. 4.1.
6. Методика викладання психології у вищій школі: [навч. посіб.] / Ю.Ю. Бойко-Бузиль, С.Л. Горбенко та ін. – К.: Атіка, 2012. – п. 4.1.
7. Педагогика и психология высшей школы / Отв. ред. С.И.Самыгин: Учебное пособие. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – С. 74-88.
8. Скок А.Г. Психолого-педагогічна практика магістрантів: Методичні рекомендації. – Чернігів: ЧДПУ імені Т.Г.Шевченка, 2008. – С. 5-13; 35-45.
9. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие/ Отв. ред. М.В. Буланова-Топоркова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. – п. 5.1.
10. Практическая психология для преподавателей / под. ред. М.К. Тутушкиной. – М.: Изд. дом «Филинь», 1997. – С. 257-279.
11. Скок А.Г. Психолого-педагогічна практика магістрантів психолого-педагогічного факультету: методичні рекомендації. – Чн.: ВРВ ЧНПУ імені Т.Г.Шевченка, 2007. – С. 33-43.
12. Смолярчук И.В. Методика преподавания психологии: учеб. пособие. – Тема 4. URL: <https://docplayer.ru/34098740-Smolyarchuk-i-v-metodika-prepodavaniya-psihologii.html> (дата звернення 30.08.2020).

Додаткова

1. Боярчук В.К. Методика преподавания психологии в ВУЗе: Учебно-методическое пособие. – Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского ун-та, 1982. – 68 с.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2001.
3. Попова М.В. Психология как учебный предмет в школе: Учебно-методическое пособие. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 288 с.
4. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. – М.: Апрель Пресс, 2001.
5. Чупахина Л.П. Чтение и понимание лекции как процесс межкультурного взаимодействия преподавателя со слушателями. URL: <http://www.rusreadorg.ru/issues/hl/hl3-24.htm> (дата звернення 25.05.2020).

Інформаційний ресурс

1. Карандашев В.Н. Методика преподавания психологии: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2005. URL: http://www.psyarticles.ru/view_post.php?id=475 (дата звернення 25.05.2020).
2. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии: учеб. пособие. 3-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во УРАО, 2000. URL: http://pedlib.ru/Books/2/0238/2_0238-23.shtml (дата звернення 30.08.2020).



Питання для самоперевірки знань

1. У чому полягають основні функції лекції як виду навчальних занять у ЗВО?
2. Охарактеризуйте основні методичні аспекти підготовки та проведення лекції. Які специфічні особливості теоретико-методичної підготовки лекції слід враховувати молодому викладачу?
3. Яке місце посідає лекція у навчальному процесі ЗВО?
4. У чому полягають аргументи противників проведення лекцій у ЗВО?
5. У яких випадках лекційна форма організації навчального процесу не може бути замінена жодною іншою?
6. Які основні критерії оцінки якості лекції існують?
7. Назвіть види інформаційної лекції.
8. Що таке лекція-візуалізація? Наведіть приклади застосування такого виду лекції

9. Які особистісні риси розвиває у студентів лекція із спланованими заздалегідь помилками?

10. Порівняйте між собою відомі Вам традиційні та інноваційні форми лекційної подачі знань, виділіть їх цілі, специфічні особливості, переваги і недоліки

11. Яким чином, на Вашу думку, можна підвищити ефективність читання сучасних лекцій з психологічних дисциплін?



Завдання для СРС

Проаналізуйте хід підготовки і проведення лекційного заняття з психології

Процес підготовки і проведення лекції з психології може здійснюватися студентом як одноосібно, так і в парі з іншим членом академічної групи (робота у діадах).

Зразок оформлення плану-конспекту семінару див.: **Скок А.Г. Психолого-педагогічна практика магістрантів психолого-педагогічного факультету: методичні рекомендації.** – Чн.: ВРВ ЧНПУ імені Т.Г. Шевченка, 2007. – С. 33-43.

1. Підготуватися до практичної частини заняття (питання №3):

1.1. Обрати категорію студентів, для якої буде складатися фрагмент лекції.

1.2. Обрати тему, з якої складатиметься лекція.

1.3. Скласти перелік дидактичних одиниць, які планується висвітлювати на лекції.

1.4. Добрати теоретичний матеріал для підготовки лекційного заняття

2. Обговорити питання, пов'язані з методикою підготовки лекційного заняття з психології:

2.1. Специфіка лекційної форми організації заняття.

2.2. Основні етапи проведення планованої лекції.

2.3. Труднощі, які виникли у процесі підготовки фрагменту лекції та способи їх подолання.

2.4. Оформіть підготовлений фрагмент лекції у вигляді таблиці

Фрагмент лекції з психологічної дисципліни: «Назва дисципліни» для студентів __ курсу

Етап лекції	Тривалість етапу (хв.)	Лекційний матеріал (стисло у вигляді тез, складного плану)	Методи, техніки, прийоми викладання матеріалу	Основні труднощі

3. Проведення фрагменту лекції. Обговорення результатів індивідуальної (чи роботи у діаді) роботи магістрантів у групі.

ЗАНЯТТЯ 6. МЕТОДИКА ПІДГОТОВКИ І ПРОВЕДЕННЯ СЕМІНАРСЬКОГО, ПРАКТИЧНОГО ТА ЛАБОРАТОРНОГО ЗАНЯТЬ З ПСИХОЛОГІЇ (2 год.)

▣▣▣➔ **Ціль:** формувати у студентів уявлення про методику підготовки практичних занять з психологічних дисциплін (зокрема, семінарського, власне практичного, лабораторного); оволодівати методикою підготовки лекційних занять з психології.

▣ **Ключові поняття теми:** семінари, просемінар, спецсемінар, класичний семінар та інноваційні форми семінарських занять, практичні заняття, реферати, дискусії, колоквіуми, кейси, репродуктивні – частково-пошукові – пошукові лабораторні заняття, індивідуальні заняття, консультація, дидактичні цілі занять.



Питання до розгляду

1. Семінар як форма навчання (типи семінарів; функції семінару у ЗВО)
2. Особливості процесу підготовки викладача до семінару
3. Підготовка студентів до семінарського заняття.
4. Підготовка і проведення фрагменту практичного заняття з психології (тема і категорія слухачів – на вибір студентів; час проведення – 40 хв.).



Рекомендована література

Основна

1. Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии. – М.: Владос, 1999.
2. Карандашев В.Н. Методика преподавания психологии: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2005. – С. 116-121.
3. Ляховець Л.О. Методика викладання психології: Навч.-метод. посібник для студентів вишів / Л.О. Ляховець. – Чн.: Видавець Лозовий В.М., 2012. – 176 с.
4. Методика преподавания психологии: конспект лекций / О.Ю. Тарская, В.И. Валовик, Е.В. Бушуева и др. – М.: Высшее образование, 2007. – п. 4.1.

5. Методика викладання психології у вищій школі: [навч. посіб.] / Ю.Ю. Бойко-Бузиль, С.Л. Горбенко та ін. – К.: Атіка, 2012. – п. 4.1.

6. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие / Отв. ред. М.В. Буланова-Топоркова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. – п. 5.2.

7. Педагогика и психология высшей школы / Отв. ред. С.И. Самыгин: Учебное пособие. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – С. 89-98.

8. Скок А.Г. Психолого-педагогічна практика магістрантів: Методичні рекомендації. – Чернігів: ЧДПУ імені Т.Г.Шевченка, 2008. – С. 43-63.

9. Смолярчук И.В. Методика преподавания психологии: Учеб. пособие. – Тема 5, 6. URL: <https://docplayer.ru/34098740-Smolyarchuk-i-v-metodika-prepodavaniya-psihologii.html> (дата звернення 30.08.2020).

Додаткова

1. Боярчук В.К. Методика преподавания психологии в ВУЗе: Учебно-методическое пособие. – Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского ун-та, 1982. – 68 с.

2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2001.

3. Ляудис В.Я. Методика преподавания психология. – М., 2008.

4. Попова М.В. Психология как учебный предмет в школе: Учебно-методическое пособие. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 288 с.

5. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. – М.: Апрель Пресс, 2001.

6. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для ВУЗов. – СПб.: Питер, 2001.

Інформаційний ресурс

1. Карандашев В.Н. Методика преподавания психологии: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2005. URL: https://gendocs.ru/v15789/карандашев_в_н_методика_преподавания_психологии (дата звернення: 30.08.2020).

2. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии: учеб. пособие. 3-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во УРАО, 2000. URL: http://pedlib.ru/Books/2/0238/2_0238-23.shtml (дата звернення 30.08.2020).



Питання для самоперевірки знань

1. У чому полягають основні функції семінару як виду навчальних занять?
2. Охарактеризуйте основні методичні аспекти підготовки та проведення семінарів.
3. Яке місце посідає семінар у навчальному процесі ЗВО?
4. У чому полягає специфіка підготовки викладача до проведення семінарського заняття?
5. Коротко схарактеризуйте процес підготовки студентів до семінарського заняття?
6. Які основні критерії оцінки якості семінару ви знаєте?
7. Що таке семінар-дискусія? В яких випадках доцільно застосовувати цей вид семінару?
8. Розкажіть про специфіку проведення семінарського заняття репродуктивного типу.
9. Розкажіть про специфіку проведення семінарського заняття творчого типу.
10. Порівняйте практичне та лабораторне заняття з психології за дидактичними цілями.
11. Порівняйте семінарські, лабораторні та практичні заняття за задачами та цілями проведення у ЗВО.
12. Перелічіть основні функції лабораторних робіт та практичних занять з психології.
13. Порівняйте методичні особливості підготовки та проведення лабораторного заняття з теоретичної та прикладної психології.
14. У чому полягають особливості проведення лабораторних занять репродуктивного, частково-пошукового та пошукового характеру.
15. У чому полягають особливості різних форм організації роботи студентів на лабораторних та практичних заняттях з психології.



Завдання для СРС

1. Детально ознайомтеся з темою практичного заняття, викладеною в джерелах Основної літератури. Орієнтуючись на прочитане, складіть Таблицю:

Порівняльний аналіз теоретичних та методичних основ підготовки та проведення практичних занять з психології у ЗВО

<i>Категорії для порівняння</i>	<i>Семинар</i>	<i>Практичне заняття</i>	<i>Лабораторне заняття</i>
Визначення типу заняття			
Цілі проведення			
Переваги і недоліки заняття			
Типи (види) заняття (вказати і класичні, й інноваційні)			
Структура (план) заняття			
Методичні і психол. вимоги до заняття			
Вимоги до підготовки викладача			
Вимоги до підготовки студентів			

2. Проаналізуйте хід підготовки і проведення практичного заняття з психології у ЗВО

Процес підготовки і проведення фрагменту практичного заняття з психології (пит. №4 Заняття 6) може здійснюватися студентом як одноосібно, так і в парі з іншим членом академічної групи (*робота у діадах*). У ході підготовки скористуйтеся наступним планом:

1. Підготуватися до практичної частини заняття (питання №4):

1.1. Обрати категорію студентів, для якої буде складатися фрагмент практичного заняття.

1.2. Обрати тему, з якої проводитиметься практичне заняття.

1.3. Скласти перелік дидактичних одиниць, які планується висвітлювати на практичному.

1.4. Добрати теоретичний матеріал для підготовки практичного заняття

2. Обговорити питання, пов'язані з методикою підготовки практичного заняття з психології:

2.1. Специфіка організації практичних занять у ЗВО.

2.2. Основні етапи проведення планованого практичного заняття.

2.3. Труднощі, які виникли у процесі підготовки фрагменту практичного заняття та способи їх подолання.

2.4. Оформіть підготовлений фрагмент практичного заняття у вигляді таблиці

Фрагмент практичного (семінару, практичного, лабораторного) заняття з психологічної дисципліни: «*Назва дисципліни*» для студентів __ курсу

Етап практичного заняття	Тривалість етапу (хв.)	Матеріал практичного заняття (стисло у вигляді тез, складного плану)	Методи, техніки, прийоми викладання матеріалу	Основні труднощі

ЗАНЯТТЯ 7. ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА УПРАВЛІННЯ САМОСТІЙНОЮ РОБОТОЮ СТУДЕНТІВ (2 год.)

■➔ **Ціль:** формувати у студентів уявлення про організацію самостійної роботи у процесі вивчення психології; оволодівати методикою самостійної підготовки до семінарських, практичних і лабораторних занять, до модульного контролю, заліків та іспитів, а також самостійного здобуття знань з навчальної і наукової літератури.

■ **Ключові поняття теми:** самостійна робота студентів, індивідуалізація СРС, активізація СРС, дидактичні цілі СРС, контрольована аудиторна СРС – С1; традиційна СРС – С2.



Питання до розгляду

1. Самостійна робота студентів: поняття, цілі, види, організаційні форми (С1 та С2) та рівні самостійної діяльності студентів (репродуктивний, реконструктивний, творчий)
2. Методика самостійної роботи студентів з науковою літературою та підручником з психології
3. Управління СРС в процесі проведення аудиторних занять (за матеріалами статті М. Артюшиної) [1, інформ. рес.]
4. Психолого-педагогічні аспекти успішності самостійної роботи студентів та особливості процедури контролю за СРС (за мат-ми статті О.В. Заїки) [3, осн. літ-ра]

Рекомендована література

Основна

1. Авдеєнко А.П. Інтенсифікація навчального процесу та організація самостійної роботи студентів / А.П. Авдеєнко, Л.В. Дементій, О.Є. Поляков // Проблеми освіти. – К., 2001. – Вип. 24.– С. 108-111.
2. Бадмаєв Б.Ц. Методика преподавания психологии. – М.: Владос, 1999. – Гл. 6.

3. Заика Е.В. Психологические вопросы организации самостоятельной работы студентов / Е.В. Заика // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – №6. – С. 21-33.

4. Карандашев В.Н. Методика преподавания психологии: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2005. – С. 116-121.

5. Лобанов А.П., Дроздова Н.В. Управляемая самостоятельная работа студентов в контексте инновационных технологий. – Минск: Изд-во РИВШ, 2005.

6. Ляховець Л.О. Методика викладання психології: Навч.-метод. посібник для студентів вишів / Л.О. Ляховець. – Чн.: Видавець Лозовий В.М., 2012. – 176 с.

7. Методика преподавания психологии: конспект лекций / О.Ю. Тарская, В.И. Валовик, Е.В. Бушуева и др. – М.: Высшее образование, 2007. – п. 8.2.

8. Методика викладання психології у вищій школі: [навч. посіб.] / Ю.Ю. Бойко-Бузиль, С.Л. Горбенко та ін. – К.: Атіка, 2012. – Тема 4.2.

9. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие/ Отв. ред. М.В. Буланова-Топоркова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. – п. 5.3.

10. Разіна Т.В. Самосвідомість мотивації наукової діяльності студентів ВНЗ / Т.В. Разіна // Практична психологія та соціальна робота. – 2011. – №5. – С. 62-67.

11. Хроменко О.В. Методика преподавания психологии: Конспект лекций. – Ростов-н/Д: Феникс, 2004. – 256 с.

Додаткова

1. Болонський процес: Нормативно-правові документи / Європейський ун-т / уклад. З.І. Тимошенко. – К.: Вид-во Європейського ун-ту, 2004. – 101 с.

2. Гамаюнов К.К. Самостоятельная работа студентов: Методические рекомендации преподавателям. – Л.: ЛГУ, 1988.

3. Національна доктрина розвитку освіти // Центр Разумкова. Національна безпека і оборона. – 2002. – № 4. – С. 36-41.

4. Савочкина Т.С. Методика преподавания психологии: Учеб.-метод. пособие / Т.С. Савочкина. – 3-е изд., перераб., доп. и исп. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2008. – 152 с.

5. Самаль Е.В. Методика преподавания психологии: Курс лекций. – Мн.: МГЭИ, 2005. – 220 с.

6. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. – М.: Аспект Пресс, 1995.

7. Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения. – М., 1984.

8. Хромченко О.В. Аналіз зарубіжного досвіду організації самостійної роботи студентів // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського : [зб. наук. праць]. – Одеса: ПДПУ ім. К.Д. Ушинського. – 2009. – №3. – С. 144-150.

9. Яворовская Л.Н. Методика преподавания психологии: Учеб.-метод. пособие / Л.Н. Яворовская. – Харьков: ХНУ им. В.Н Каразина, 2001. – 50 с

Інформаційний ресурс

1. Артюшина М.В. Управління самостійною роботою студентів на лекціях. URL: <http://www.tme.umo.edu.ua/docs/2/09artiwl.pdf> (дата зверення 02.07.2020).

2. Гилюн А.В. Самостоятельная работа студентов в свете новой парадигмы образования. URL: <http://www.trajectory.org.ua/analytics/education-viewpoint> (дата зверення 02.07.2020)

3. Смолярчук И.В. Методика преподавания психологии: Учеб. пособие. – Тема 7. URL: <https://docplayer.ru/34098740-Smolyarchuk-i-v-metodika-prepodavaniya-psihologii.html> (дата зверення 02.07.2020).

4. Якубовская Л.П. Методика преподавания психологии: Учебное пособие. – Тема 7. URL: https://gendocs.ru/v39865/якубовская_л_п_методика_преподавания_психологии._учебное_пособие (дата зверення 02.07.2020).



Питання для самоперевірки знань

1. Розкрийте зміст поняття «самостійна робота студентів».
2. Охарактеризуйте три основні рівні самостійної діяльності студентів (репродуктивний, реконструктивний, творчий).
3. Назвіть цілі самостійної навчальної діяльності по психології.
4. Перелічіть типові види самостійної роботи по психології.
5. Які види завдань можуть використовуватись з метою оволодіння студентами уміннями читати наукову та навчальну літературу.
6. Яким умінням й навичкам необхідно навчати студентів під час конспектування першоджерел.

7. Сформулюйте основні рекомендації для проведення самостійної роботи.

8. Вкажіть основні умови, які забезпечують успішне виконання самостійної роботи з позиції діяльнісного підходу.

9. Яким чином студент може запровадити комплексний підхід до самостійної роботи.

10. Перелічіть особливості підручника, які відрізняють його від іншої літератури із спеціальності. Оголосіть його основні функції.

11. Яку роль відіграє викладач у самостійній роботі студента? Наведіть приклад із сфери дидактики.

12. Поясніть, у чому полягає специфіка написання студентами теоретичних контрольних/ курсових робіт? Яку роль вони відіграють у процесі оволодіння теорією?

13. У чому полягає суть процесу управління самостійною учбовою діяльністю студентів?



Завдання для СРС

1. Складіть мікро-повідомлення (на 5-7 хв.) по одному з наведених нижче питань. Обговоріть повідомлення у групі під час проведення практичного заняття; здійсніть взаємооцінювання.

1.1. Принципи організації СРС: системність; систематичність; комплексність. Види СРС.

1.2. Робота з підручником як вид СРС: вимоги до організації, типи завдань для самостійної роботи студентів з підручником.

1.3. Вивчення наукової літератури з психології як вид СРС.

1.4. Реферативні роботи, курсові, кваліфікаційні роботи як вид СРС.

1.5. Дослідницькі й індивідуальні творчі завдання як вид СРС.

1.6. Анотування першоджерел як вид СРС.

1.7. Рецензування першоджерел як вид СРС.

1.8. Складання конспектів, планів, тез як вид СРС.

2. Прочитайте уривок тексту та сформулюйте навчальне (логічне) завдання до нього:

«У підручнику Р. Немова «Психологія». – Кн. 1. – 1998.) йдеться про те, що: «Психічні процеси: сприйняття, увага, уява, пам'ять, мислення, мовлення – виступають найважливішими компонентами будь-якої людської діяльності». Автор вмістив їх у

розділі під назвою «Психологія діяльності та пізнавальних процесів». У підручнику «Загальна психологія» / За ред. А.В.Петровського. – М., 1976 пізнавальні процеси розглядаються як такі, що відносяться до психології особистості і включені автором до розділу «Пізнавальні процеси особистості». Проаналізуйте тексти обох підручників та дайте відповідь на питання ... « [1, 233].

3. Прочитайте міркування з курсових робіт студентів, поясніть, які методичні помилки у формулюванні наведених тверджень Ви помітили, запропонуйте свої варіанти їх виправлення:

«За характером непоступливий, тому що у нього холеричний темперамент», «Пам'ять у нього розвинена непогано, але тільки короткотривала. Довготривала пам'ять розвинена гірше», «Краще розвинене слухове сприйняття, ніж всі інші, оскільки вона дуже любить музику і розбирається в ній непогано» [1, 239].

Що можна сказати стосовно глибини та формалізації знань з психології цих студентів, чи розуміють вони суть самих явищ, переписаних із підручника? Свою думку поясніть

ЗАНЯТТЯ 8. ТАКСОНОМІЯ НАВЧАЛЬНИХ ЗАДАЧ З ПСИХОЛОГІЇ (2 год.)

■➔ **Ціль:** ознайомити студентів з поняттям таксономії навчальних задач як способу конкретизації цілей, методів і прийомів навчання психології; як інструменту випереджаючого управління процесом розвитку їх пізнавальної діяльності

■ **Ключові поняття теми:** цілі, методи, завдання, форми навчання студентів, таксономія навчальних задач, специфіка навчальних задач з психології, класифікаційні групи навчальних задач, «психологічна герменевтика»



Питання до розгляду

1. Сутність задачного підходу у навчанні (Б. Бершадський, Б. Блум, В. Гузеєв) [2, 3 інформ. ресурс]
2. Таксономія навчальних задач при вивченні психології (Г. Балл, П. Гальперін, В. Карандашев, В. Ляудіс, Д. Толінгерова): поняття про таксономію і типи задач.
3. Розширення таксономії і введення задач у процес викладання психології (за В. Ляудіс).
4. Проектування дидактичних стратегій управління процесом формування пізнавальної діяльності в курсі психології [2, осн. літ-ра].

Рекомендована література

Основна

1. Герасимова В.С. Методика преподавания психологии: Курс лекций. – М.: Ось-89, 2004.
2. Карандашев В.Н. Методика преподавания психологии: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2005. – С. 146-148.
3. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии: учеб. пособие. 5-е изд., испр. и доп. – СПб.: Питер, 2008. – п.п. 2.2, 2.3.
4. Методика преподавания психологии: конспект лекций / О.Ю. Тарская, В.И. Валовик, Е.В. Бушуева и др. – М.: Высшее образование, 2007. – 320 с.

5. Методика викладання психології у вищій школі: [навч. посіб.] / Ю.Ю. Бойко-Бузиль, С.Л. Горбенко та ін. – К.: Атіка, 2012. – п. 3.3.

Додаткова

1. Бершадский Б.Е. Дидактические и психологические основания образовательной технологии / Б.Е. Бершадский, В.В. Гузеев. – М.: Педагогика, 2003. – С. 144-146.

2. Сапогова Е.Е. Задачи по общей психологии: учеб. пособие для вузов. – М.: Аспект-Пресс, 2001.

3. Сапогова Е.Е. Концепты и ориентиры современного психологического образования // Alma mater. Вестник высшей школы. – 2003. – №10. – С. 8-13.

4. Толлингерова Д. Психология проектирования умственного развития детей / Д. Толлингерова, Д. Голоушова, Г. Канторкова. – М.-Прага: Педагогика, 1994.

Інформаційний ресурс

1. Методологические и методические аспекты психологии как учебного предмета в школе и ВУЗе: учебное пособие / Автор-составитель И.В. Молочкова. URL: http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/021/73021/51242?p_page=4 (дата звернення 7.07.2020).

2. Сущность задачного подхода в обучении. URL: <http://didaktor.ru/sushhnost-zadachnogo-podhoda-v-obuchenii/> (дата звернення 7.07.2020).

3. Таксономия учебных целей. URL: : http://physics.kgsu.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=251:2009-07-12 (дата звернення 7.07.2020).



Питання для самоперевірки знань

1. Визначте зміст та мету поняття «навчальна задача».

2. Що лежить в основі класифікації навчальних задач
Г.А. Балл?

3. Охарактеризуйте класифікацію навчальних задач
В.С. Герасимової.

4. Розкрийте основні види навчальних задач за класифікацією
Д. Г. Толлінгерової.



Завдання для СРС

1. Визначте тип навчальних завдань з психології (основа класифікації – умовна складність задачі за О. Сапоговою) [5, основ. літ-ра]:

А) задачі, що орієнтують студентів на застосування вже наявних знань;

Б) задачі, що вимагають оперування широким матеріалом, отриманим шляхом самостійного опрацювання літератури, узагальнення, систематизації;

В) творчі задачі, для вирішення яких студенти змушені шукати додаткову інформацію, здійснювати евристичний пошук, формулювати гіпотези, шукати аргументи «за» і «проти» тощо.

Задача 1

Прокоментуйте наступний фрагмент тексту. З чим тут можна і з чим неможна погодитись? Які, на вашу думку, практичні наслідки такої теоретичної орієнтації? Як вона зветься?

«Довірте мені десяток здорових нормальних дітей і дайте можливість виховувати їх так, як я вважаю за потрібне; гарантую, що вибравши кожного з них наосліп, я зроблю дитину тим, ким задумаю: лікарем, юристом, художником, комерсантом і навіть жебраком або крадієм, незалежно від її даних, здібностей, покликання чи раси її предків» [2, осн., с. 13].

Задача 2

«Карен Хорні виділяє кілька стратегій, пристосовуючи людину до світу і позбавляючи її від первинного почуття корінної тривоги. Наведіть з літератури приклади таких стратегій: а) невротичного прагнення до любові; б) прагнення до влади; в) невротичної ізоляції; г) невротичної покірності. Поясніть, як формуються саме такі індивідуальні стратегії» [2, осн., с. 13].

Задача 3

«Прокоментуйте ідеї Е. Фромма про те, що у різні історичні епохи формуються певні соціальні типи характеру, що відповідають конкретним епохам. З якою епохою ви співвіднесли б «накопичувальний» і «продуктивний» типи характеру? Наведіть аналогії з сучасного етапу, що переживається вітизняним суспільством» [2, осн., с. 34].

2. Виконайте наступне завдання (письмово)

В. Ляудіс [3] пропонує типологію. Навчальних задач, яка проблематизує ситуацію й активізує у такий спосіб пізнавальну активність студентів. Дану типологію вона ілюструє таким прикладом – вивчення теми «Особистість» у курсі загальної психології.

1) **Проблемні ситуації першого типу** містять спостереження й аналіз феноменів, емпіричних проявів особистості, використовують широку шкалу протиставлень (особистість – соціальна маска істинні цінності – псевдо цінності; особистість в екстремальних умовах – в повсякденному житті; особистість у різних культурах) – з ціллю виявлення, актуалізації, фіксації основних властивостей організації і динаміки особистості.

2) **Проблемні ситуації другого типу**, в яких аналізуються й порівнюються теорії особистості, їх використання для інтерпретації різних психологічних властивостей особистості та її розвитку.

3) **Проблемні ситуації третього типу** пов'язані з рефлексивними процедурами: складанням характеристик особистості; виявами умов реабілітаційної роботи за умови певних відхилень; створення проектів ситуацій, які забезпечують особистісну корекцію в умовах девіантної поведінки; порівняння різних способів інтерпретації організації і динаміки особистості у річищі різних теорій і напрямків (діяльній теорії, глибинній психології, гуманістичній психології тощо); обґрунтування інтерпретаційних можливостей певного теоретичного напрямку.

2.1. Визначте тип наступних проблемних ситуацій, розроблених для теми «Спілкування» для студентів 1-го курсу спеціальності 053 «Психологія» (дисципліна: «Загальна психологія»):

– складіть психологічний портрет людини, з якою Вам комфортно спілкуватися – людини, з якою Вам не комфортно спілкуватися (*до якого типу задач відноситься це завдання*)?;

– інтерпретуйте ситуації у рамках транзактного аналізу, припустіть гармонійність – конфліктність спілкування учасників ситуації: *донька-підліток критикує матір за її звичку довго збиратися, що призводить до регулярних запізнь; дружина пропонує чоловікові спокійно обговорити їх сварку, у відповідь – чоловік йде, грюкнувши дверима; підлітки емоційно з'ясовують, хто першим почав спілкування у підвищеній тональності (до якого типу задач відноситься це завдання)?;*

– порівняйте особливості спілкування *політика О. Ляшка і шоу-мена С. Вакарчука; Вашого однолітка і людини похилого віку; студента – викладача – декана.*

2.2. Оберіть довільну тему навчального заняття з психології, зазначте вік студентів, розробіть по одній проблемній ситуації кожного типу, описаного В. Ляудіс.

3. Співвіднесіть представлену таблицю класифікації навчальних задач до навчальної дисципліни на власний вибір. Для цього спочатку оберіть конкретну психологічну дисципліну, а потім сформулюйте конкретні питання кожної з груп, спираючись на рекомендації подані в джерелах: 2 чи 4.

Таблиця класифікації навчальних задач при вивченні психології (за В. Герасимовою)

<i>№ з/п</i>	<i>Групи задач</i>	<i>А</i>	<i>Б</i>	<i>В</i>
1.	Задачі на засвоєння навчальної інформації	Безпосередні питання	Опосередковані питання	Задачі-проблеми
2.	Професійні задачі	Безпосередні питання	Опосередковані питання	Задачі-проблеми

ЗАВДАННЯ ДЛЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ (ІНДИВІДУАЛЬНІ ТВОРЧІ ЗАВДАННЯ)

ІНДИВІДУАЛЬНЕ ТВОРЧЕ ЗАВДАННЯ №1

Написати есе на тему: «Здобуття освітнього ступеня «Магістр» у вітчизняних закладах вищої освіти: «за» і «проти».

Вимоги до написання та оформлення есе з «Методики викладання психології»

Есе – невеликий за обсягом прозовий твір, що має довільну композицію і висловлює індивідуальні думки та враження з конкретного питання.

У ракурсі дисципліни «Методика викладання психології» есе є формою індивідуальної самостійної роботи студента над проблематикою курсу, написаною на основі вивчення літератури та опрацювання емпіричних джерел, і є основою для планованого виступу під час обговорення теми заняття. Присутність та наукове обґрунтування власного погляду на тематику чи власного підходу до розв'язання проблеми є найважливішим критерієм високої оцінки есе.

Критерії написання есе

<i>Критерії</i>	<i>Вимоги</i>
<i>Обсяг</i>	2-3 сторінки друкованого тексту, оформленого згідно з діючими правилами (міні-есе може бути написане від руки, але чітким і розбірливим почерком при відповідності необхідної кількості знаків чи слів)
<i>Мова</i>	Українська
<i>Зміст</i>	Висловлюються думки та особисте ставлення автора з конкретного питання. Понад усе цінується самостійність і оригінальність, парадоксальність думок та оцінок, нестандартні ідеї. На першому плані – особистість автора.
<i>Композиція</i>	Композиція довільна. Чіткість, послідовність та логічність висловлювань. Обов'язковим є аргументованість і переконливість.
<i>Оформлення</i>	Виконується на листах формату А4; шрифт Times New Roman; кегль 14; інтервал між рядками – 1,5; відступ (абзац) – 1,25; поля зверху-знизу – 2 см, з лівого боку – 3 см, з правого – 1 см. Дотримання правил граматики, орфографії і пунктуації.

Рекомендації щодо побудови есе

– Будь-який твір есе варто розпочати зі вступу, в якому має бути висвітлено загальний підхід до теми. Вступ повинен містити проблемне завдання і відповідь на поставлене питання. Автор міні-есе має описувати те, що буде творчою відповіддю на поставлене питання у темі. Упродовж усього есе необхідно підкреслювати зв'язок поданих фактів з тезою.

– Основна частина есе вибудовується з метою переконання слухачів. Для цього автор має використати вагомі аргументи. Спочатку варто викласти головні ідеї та факти, які підтверджуватимуть приклади до цих ідей.

– Есе має містити озвучену кінцівку. При цьому зовсім не важливо, кінець є ствердженням будь-чого, запитанням чи остаточно незавершеними роздумами. Вдалим варіантом завершення есе вважається використання афоризмів і цитат.

– В кінці твору подається перелік найважливішої використаної літератури та джерел (рекомендовано вказувати використані Інтернет-джерела, а не перелік сайтів).

Есе повністю або частково запозичені («скачані») з Інтернету чи передруковані з підручника, монографії, статті є **плагіатом і не зараховуються**.

ІНДИВІДУАЛЬНЕ ТВОРЧЕ ЗАВДАННЯ РОЗРОБКА ОПОРНОГО КОНСПЕКТУ НА ТЕМУ: «ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ ПСИХОЛОГІЇ» (ВИКОНУЄТЬСЯ ЗА БАЖАННЯМ СТУДЕНТА)

Складіть опорний (схематичний) конспект *або* виконайте дидактичну розробку (зробіть дидактичні матеріали) для одного з обраних інтерактивних методів навчання психології (*за бажанням студента*, можна писати опорний конспект для 2-3 методів, які поєднані в одному питанні). Можна пропонувати методи і прийоми, як не увійшли до орієнтовного переліку!

В опорний конспект обов'язково вписати назву теми (з будь-якої психологічної дисципліни), в ході викладання якої буде розкритий спосіб застосування обраного Вами методу чи прийому підвищення ефективності опанування психологічними знаннями. У процесі підготовки конспекту слід використати не менше 5-ти джерел, в т.ч. й наведені в орієнтовному списку літератури. Використані джерела мають бути обов'язково зазначені наприкінці конспекту.

Орієнтовний перелік методів і прийомів підвищення ефективності навчання психології

1. Метод кейсів [5; 11].
2. Метод проектів [2; 9 – Гл. 5].
3. Синектика, сократична бесіда, Дельфі [3].
4. Портфоліо (Е-портфоліо).
5. Психологічне есе [1; 9 – Гл. 6].
6. Сторітеллінг (Д.Армстронг), метод метафор (бажано), освітній ретренінг [4; 6; 10].
7. Карти інтелекту/ментальні карти (Т. Бьюзен), «Шість капелюхів мислення» [8].
8. Ділова гра (техніки гейміфікації навчальної роботи).
9. Мозковий штурм.
10. Дебати.

Література

1. Ахметов Ш.Р., Низамова А.Х. Педагогическое эссе о сотрудничестве преподавателей и студентов // // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – №5 [Эл. рес.] – Реж. дост.: – <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=15018>

2. Бавина П.А. Применение метода проектов в развитии социальной активности студентов // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №2, ч. 1 [Эл. рес.] – Реж. дост.: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=18021>

3. Белякова Е.М., Прокопьев А.В. Инновационные методы обучения в образовании // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №2, ч. 1 [Эл. рес.] – Реж. дост.: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=18898>

4. Герасименко О. Сторителлинг – эффективный вариант неформального обучения [Эл. рес.] – Реж. дост.: <http://www.trainings.ru/library/articles/?id=6330>

5. Ионова Н.В. Использование метода кейсов в системе подготовки специалистов психолого-педагогического направления / Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №1, ч. 1 [Эл. рес.] – Реж. дост.: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=19395>

6. Кандаурова А.В. Сценарии подготовки педагогов к изменениям социального взаимодействия в педагогической деятельности // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №1, ч. 1 [Эл. рес.] – Реж. дост.: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=18681>

7. Козлова Г.М. Методика викладання у вищій школі: Навч. посібник. – Одеса: ОНЕУ, ротапринт, 20014. – 200 с.

8. Панькова Н.М., Кабанова Н.Н. Современные образовательные технологии в вузе // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №2, ч. 3 [Эл. рес.] – Реж. дост.: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=23746>

9. Самостоятельная работа студентов при изучении психологии : учебное пособие / Т.Т. Архипова, О.И. Близнецова, Н.П. Гаврилюк, Е.М. Дзюман и др. – Нижневартовск: Изд-во НГГУ, 2011. – 156 с. URL: <http://nvsu.ru/ru/Intellekt/1133/Samostoyatel'naya%20rabota%202011.pdf>

10. Суртаева Н.Н. Технология: образовательный ретренинг: метод. рекомендации / Н.Н. Суртаева. – Тюмень: ТОГИРО, 2009. – 16 с.

11. Федоринова З.В., Солоненко А.В., Власова Е.А. Влияние технологии case-study на качество коммуникации участников образовательного процесса // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №2, ч. 1 [Эл. рес.] – Реж. дост.: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=17980>

ІНДИВІДУАЛЬНЕ ТВОРЧЕ ЗАВДАННЯ №2 РОЗРОБКА ПЛАНУ-КОНСПЕКТУ ЛЕКЦІЇ З ПСИХОЛОГІЇ

Користуючись рекомендаціями, наведеними нижче та відповідними навчально-методичними посібниками, складіть конспект лекції з будь-якої вже вивченої Вами (чи такої, що наразі вивчається) дисципліни.

Зразок оформлення конспекту лекції наведено у **Додатку А**.

Теоретико-методична робота над текстом лекційного заняття може здійснюватися студентом одноосібно чи в парі з іншим членом групи.

Література

1. Ляховець Л.О. Методика викладання психології: Навч.-метод. посібник для студентів вишів / Л.О. Ляховець. – Чн.: Видавець Лозовий В.М., 2012. – 176 с.
2. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии. – СПб.: Питер, 2008. – 192 с.
3. Методика викладання психології у вищій школі: [навч. посіб.] / Ю.Ю. Бойко-Бузиль, С.Л. Горбенко та ін. – К.: Атіка, 2012. – п. 4.3.
4. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие / Отв. ред. М.В. Буланова-Топоркова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002.
5. Скок А.Г. Психолого-педагогічна практика магістрантів психолого-педагогічного факультету: методичні рекомендації. – Чн.: ВРВ ЧНПУ імені Т.Г. Шевченка, 2007. – 68 с.

Перш ніж готувати текст лекції, необхідно обміркувати її змістовне наповнення, для цього можна скористатися планом методичної розробки навчальної лекції з психології, запропонованим В.Я. Ляудіс.

План методичної розробки навчальної лекції з психології [2, с. 151-152]

І. Тема лекції. Обґрунтування вибору теми

1.1. Визначення місця і значення теми у системи всього курсу (контекст).

1.2. Підбір бібліографії по темі (література для викладача; література, рекомендована студентам).

II. Форми організації лекції

2.1. Аудиторія (характер і рівень підготовленості студентів)

2.2. Триєдина ціль лекції (замисел, основна ідея лекції, що об'єднує весь предметний зміст; а також навчальна, розвивальна і виховна цілі)

3. Завдання лекції, які реалізують її основні цілі:

- склад і послідовність завдань;
- характер завдань: інформаційні, аналітичні, систематизуючі, проблемні;
- засоби, необхідні студентам для вирішення намічених завдань (категорії, системи уявлень, функціональні, структурні, причинні в'язки);
- емоційні позиції і ставлення, які формуються викладачем у студентів під час розв'язання зазначених завдань

4. Організаційна форма лекції:

- монологічні висловлювання;
- монолог з опорою на аудіовізуальні засоби;
- монолог з елементами евристичної бесіди;
- евристична бесіда;
- діалог-дискусія (двох викладачів, які висловлюють протилежні погляди з обговорюваної проблеми)

III. Зміст лекції

3.1. План і конспект змісту лекції

3.2. Навчальні засоби і дидактичні прийоми, що забезпечують цілісність, систематичність, послідовність, доступність, наочність, обґрунтованість та ін. (можна виділяти на полях конспекту)

IV. Цілісний образ викладача у процесі лекції

1.1. Форми співпраці викладача із студентами у ході вирішення завдань кожного з розділів змісту лекції (спільне розв'язання завдань, розв'язання за зразком, партнерство)

1.2. Мовна форма висловлювань (лексика, граматики, стилістика)

1.3. Емоційно-виразні невербальні засоби спілкування викладача із студентами (жести, міміка, вокальна міміка – інтонація, гучність, темп, ритм, паузи)

ІНДИВІДУАЛЬНЕ ТВОРЧЕ ЗАВДАННЯ №3 РОЗРОБКА ПЛАНУ-КОНСПЕКТУ ПРАКТИЧНОГО ЗАНЯТТЯ З ПСИХОЛОГІЇ

Користуючись рекомендаціями, наведеними нижче та відповідними навчально-методичними посібниками, складіть конспект практичного заняття (семінару, практичного, лабораторного) з будь-якої вже вивченої Вами (чи такої, що наразі вивчається) дисципліни.

Зразок оформлення конспекту практичного заняття див. **Додаток Б.**

Теоретико-методична робота над текстом практичного заняття може здійснюватися студентом одноосібно чи в парі з іншим членом групи.

Література

1. Ляховець Л.О. Методика викладання психології: Навч.-метод. посібник для студентів вишів / Л.О. Ляховець. – Чн.: Видавець Лозовий В.М., 2012. – 176 с.
2. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии. – СПб.: Питер, 2008. – 192 с.
3. Методика викладання психології у вищій школі: [навч. посіб.] / Ю.Ю. Бойко-Бузиль, С.Л. Горбенко та ін. – К.: Атіка, 2012. – п. 4.3.
4. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие / Отв. ред. М.В. Буланова-Топоркова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002.
5. Скок А.Г. Психолого-педагогічна практика магістрантів психолого-педагогічного факультету: методичні рекомендації. – Чн.: ВРВ ЧНПУ імені Т.Г. Шевченка, 2007. – 68 с.

Перш ніж готувати текст практичного заняття, необхідно обміркувати його змістовне наповнення, для цього можна скористатися планом методичної розробки практичного заняття з психології, запропонованим В.Я. Ляудіс.

План методичної розробки практичного заняття з психології [2, с. 152-153]

I. Тема заняття

- 1.1. Обґрунтування вибору теми
- 1.2. Визначення місця теми у програмі курсу
- 1.3. Ціль заняття. Завдання: пізнавальні, розвивальні, виховні
- 1.4. Література. Обґрунтування вибору рекомендованої літератури з урахуванням об'єму читання та складності текстів

II. Форми організації практичного заняття

2.1. Обґрунтування вибору форми проведення практичного у зв'язку з характером підготовки аудиторії:

- питання – відповідь (опитування);
- розгорнута бесіда на основі плану;
- доповіді із взаємним рецензуванням;
- обговорення письмових рефератів з елементами дискусії;
- групова дискусія: скеровувана, вільна;
- навчально-рольова гра

2.2. Програма попередньої орієнтації студентів у темі, завданнях, об'єктах, характері заняття, літературі; розподіл ролей учасників обговорення, вимоги до доповідей, рефератів, форм і характеру обговорення теми.

III. План і конспект ходу заняття

3.1. Програма змісту заняття:

- основні розділи теми;
- основні завдання кожного розділу;
- фіксація основних суперечностей у ході вирішення проблеми, що розглядається

3.2. Конспект змісту розділів програми. Виділення дидактичних прийомів, які забезпечують вияв суперечностей, доведеність й обґрунтованість розглянутих поглядів. Виділення положень і завдань, які припускають групові форми обговорення. Прийоми групової комунікації на різних етапах заняття.

3.3. Резюме по темі, обговореній на практичному занятті.

3.4. Аналіз ходу практичного заняття після його проведення.

ІНДИВІДУАЛЬНЕ ТВОРЧЕ ЗАВДАННЯ №4 РОЗРОБКА ТЕСТОВИХ КОНТРОЛЬНИХ ПИТАНЬ З МВП

Ознайомтесь із вказаними джерелами і дайте відповідь на питання.

Література

1. Волков Н.И. Тестовый контроль знаний: [учеб. пособие] / Н.И. Волков, А.Н. Алексеев, Н.А. Алексеев. – Сумы: Университетская книга, 2004. – 109 с.
2. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие / Отв. ред. М.В. Буланова-Топоркова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002.

Завдання

1. **Стисло законспекуйте** відповіді на наступні питання:
 - 1.1. Тестовий контроль знань
 - 1.2. Вимоги до тестів
 - 1.3. Форми тестових завдань (на знання, розуміння, застосування) і вимоги до них
2. **Складіть** контрольний (підсумковий) тест перевірки знань з дисципліни «Методика викладання психології» (**не менше 15** запитань).
Розробіть «ключ» (правильні відповіді) до Вашого тесту.

КОНТРОЛЬНІ ЗАПИТАННЯ ДО КУРСУ (ДО ІСПИТУ)

1. Предмет, цілі і завдання курсу «Методика викладання психології» у ЗВО.
2. Основні принципи навчання у вищій школі.
3. Методи, форми і засоби навчання психології у вищій школі.
4. Основні тенденції розвитку психологічної освіти у сучасному світі.
5. Цілі викладання психологічних дисциплін у ЗВО (за Б. Бадмаєвим).
6. Психологічні відмінності традиційної та інноваційної стратегії організації освіти (за В. Ляудіс).
7. Активні методи навчання психології у ЗВО: класифікація та коротка характеристика.
8. Методи та основні засоби програмованого навчання психології.
9. Методи та основні засоби проблемного навчання психології.
10. Методи інтерактивного навчання психології.
11. Методи активізації навчало-пізнавальної діяльності студентів: імітаційні ігрові методи навчання (метод інсценування, метод ділової гри).
12. Методи активізації навчало-пізнавальної діяльності студентів: імітаційні неігрові методи навчання (аналіз конкретних ситуацій; мозкова атака; круглий стіл; дискусія).
13. Методи викладання психології у ЗВО: порівняльний аналіз пасивної, активної та інтерактивної груп методів.
14. Інноваційні форми навчання у ЗВО: дистанційне навчання.
15. Роль і місце лекції у вищому навчальному закладі.
16. Види вузівських лекцій та їх структура.
17. Методичні аспекти підготовки та проведення лекції.
18. Роль і місце практичних занять у ЗВО.
19. Методика підготовки та проведення семінару, практичного і лабораторного занять з психології у ЗВО.
20. Методичні аспекти підготовки викладача до семінарського заняття.

21. Особливості процесу підготовки студентів до семінарського заняття.
22. Лабораторне заняття з психології як форма практичної діяльності студентів: поняття, цілі, функції.
23. Організація і проведення лабораторного заняття з психології.
24. Методичні особливості проведення лабораторного заняття з психології.
25. Специфічні особливості предмету психології (гуманітарний характер психологічних знань; життєвська і наукова психологія; три наукові парадигми).
26. Нормативно-правове забезпечення викладання психології у вищій школі: поняття про навчальний план, навчальну програму і робочу програму навчальної дисципліни.
27. Навчальна програма: види, способи побудови, структура.
28. Види та зміст практик студентів-психологів освітнього рівня «Магістр».
29. Навчальна, виробнича, науково-дослідницька практики як частина навчального процесу у ЗВО.
30. Педагогічна практика як особливий вид професійної підготовки магістрів спеціальності 053 «Психологія».
31. Схема психологічного аналізу лекції з психології у ЗВО.
32. Поняття СРС (цілі, функції, рівні, організаційні форми, структура).
33. Основні організаційні форми і види СРС.
34. Особливості організації та управління СРС.
35. Методика самостійної роботи студентів з навчальною та науковою літературою з психології.
36. Психолого-педагогічні аспекти підвищення успішності СРС.
37. Поняття контролю у ЗВО та його функції.
38. Види перевірки знань під час навчання психології.
39. Основні форми перевірки знань з психології у ЗВО.
40. Сутність задачного підходу у навчанні (Б. Бершадський, Б. Блум, В. Гузеєв).
41. Таксономія навчальних задач при вивченні психології (Г. Балл, П. Гальперін, В. Карандашев, В. Ляудіс, Д. Толінгерова): поняття про таксономію і типи задач
42. Розширення таксономії і введення задач у процес викладання психології (за В. Ляудіс).
43. Особливості навчання психології сучасних студентів (покоління Y та Z).

44. Психологічний зміст труднощів у навчанні студентів-першокурсників. Проблема адаптації до навчання у вищій школі.
45. Індивідуально-психологічні особливості студентів ЗВО та їх вплив на успішність навчання.
46. Педагогічні здібності та педагогічна майстерність сучасного викладача психології ЗВО.
47. Професійно-важливі якості викладача психології ЗВО.
48. Викладач ЗВО як суб'єкт освітньої діяльності.
49. Типології викладачів ЗВО (за І. Юсуповим, А. Марковою, В. Кан-Каліком та ін.).
50. Функції викладача психології та його ролі.
51. Методичні особливості викладання теоретичної психології: історія психології.
52. Методичні особливості викладання теоретичної психології: загальна психологія.
53. Методичні особливості викладання прикладної психології: вікова та педагогічна психологія.
54. Методичні особливості викладання прикладної психології: соціальна психологія.
55. Методичні особливості викладання прикладної психології: юридична психологія.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии. – М.: Владос, 1999.
2. Боярчук В.К. Методика преподавания психологии в Вузе. – Ростов н/Д, 1982.
3. Білоус В.Т. Основи організації та методики викладання у вищій школі: [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / В.Т. Білоус, Л.І. Горюнова, А.В. Цимбалюк, С.Я. Цимбалюк // Державна податкова адміністрація України; Академія держ. податкової служби України. – Ірпінь: Академія ДПС України, 2001. – 144 с.
4. Болонський процес: Документи / Європейський ун-т / уклад. З.І. Тимошенко. – К.: Видавництво Європейського ун-ту, 2004. – 169 с.
5. Власова О.І. Методика викладання психології. Підручник. – К.: Геопринт, 2011. – 340 с.
6. Герасимова В.С. Методика преподавания психологии: Курс лекций. – М.: Ось-89, 2007. – 288 с.
7. Гинецинский В.И. Введение в методику преподавания психологии. Курс лекций. – Л.: ЛГУ, 1982.
8. Давидюк Н.М. Методика викладання психології: [навч. посіб.] / Н.М. Давидюк. – Чернівці: Технодрук, 2006.
9. Дембрицька Н.М. Методика викладання психології: [навч.-метод. комплекс] / Н.М. Дембрицька, О.В. Брюховецька. – К., АПН України, Ун-т менеджменту освіти, фак. менеджм. та психології, 2009.
10. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А., Кандыбович С.Л. Психология высшей школы: Учеб. пособие. – мн.: Харвест, 2006. – 416 с.
11. Закон України «Про вищу освіту» № 1556-VII від 01.07.2014 р.)
12. Європейський простір вищої освіти та Болонський процес: Навчально-методичний посібник / Т.М. Димань, О.А. Боньковський, А.Г. Вовкогон. – БНАУ, 2017. – Одеса: НУ «ОМА», 2017. – 106 с.
13. Карандашев В.Н. Методика преподавания психологии. – СПб.: Питер, 2005.

14. Кудіна В.В., Юрченко В.І. Психологія вищої школи: Курс лекцій. – К.: КСУ, 2004. – 176 с.
15. Кухаренко В.М. Дистанційне навчання: Умови застосування. Дистанційний курс: [навч. посіб.] / В.М. Кухаренко, О.В. Рибалко, Н.Г. Сиротенко; под ред. В.М. Кухаренко. – 3-тє вид. – Х.: НТУ «ХП», «Торсінг», 2002. – 320 с.
16. Леденева Ю.Е., Шиянова Т.И. Методика преподавания психологии: Учеб. пособие для студентов вузов. – Ставрополь: СКСИ, 2005.
17. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии. – М.: Педагогика, 2007.
18. Лызь Н.А. Методика преподавания психологии: Учеб. пособие / Н.А. Лызь. – Ростов-на/Д.: Феникс, 2009. – 414 с.
19. Ляховець Л.О. Методика викладання психології: Навч.-метод. посібник для студентів вишів / Л.О. Ляховець. – Чн.: Видавець Лозовий В.М., 2012. – 176 с.
20. Методика преподавания психологии: Метод. пособие: МГОПУ им. М.А. Шолохова [Эл. ресурс]. – Режим доступа: // <http://www.nlplife.ru/articles/knigi/psyho/metodika-prepodavanija-psiologii>
21. Методика преподавания психологии: конспект лекций / О.Ю. Тарская, В.И. Валовик, Е.В. Бушуева и др. – М.: Высшее образование, 2007. – 320 с.
22. Методика викладання психології у вищій школі: [навч. посіб.] / Ю.Ю. Бойко-Бузиль, С.Л. Горбенко та ін. – К.: Атіка, 2012. – 274 с.
23. Мороз О.Г., Падалка О.С., Юрченко В.І. Педагогіка і психологія вищої школи. – К.: НПУ, 2003. – 267 с.
24. Нагаєв В.М. Методика викладання у вищій школі: [навч. посіб.] / В. М. Нагаєв. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 232 с.
25. Національний освітньо-науковий глосарій. Київ: ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 524 с
26. Оцінювання студентської успішності: [практ. посіб.] / Перше укр. вид. – К.: Навч.-метод. центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2005. – 312 с.
27. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи: [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / В.Л. Ортинський. – К.: Центр учбової літ-ри, 2009. – 472 с.
28. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 1998.

29. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003.
30. Педагогика и психология высшей школы / Под ред. В. Лабунской. – Ростов-на-Д.: Феникс, 1998.
31. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие / Ответственный редактор М. В. Буланова-Топоркова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002.
32. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие / Отв. ред. С.И. Самыгин. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 300 с.
33. Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. Психологія вищої школи: Навч. посібник для магістрантів і аспірантів. – К.: Філ-студія, 2006. – 320 с.
34. Попова М.В. Психология как учебный предмет в школе: Учеб.-метод. пособие. – М.: ВЛАДОС, 2000.
35. Практическая психология для преподавателей. – М.: Филин, 1997.
36. Практическая психология образования: Учебное пособие 4-е изд. / Под ред. И.В. Дубровиной. – СПб.: Питер, 2004. – 650 с.
37. Про освіту: Закон України № 2145-VIII. 05.09.2017. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
38. Про вищу освіту: Закон України № 1556-VII. 01.07.2014. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
39. Рашкевич Ю. М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти: монографія. Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2014. 168 с.
40. Скок А.Г. Психолого-педагогічна практика магістрантів: Методичні рекомендації для студентів. – Чернігів: ЧДПУ імені Т.Г. Шевченка, 2008. – 68 с.
41. Смолкин А.М. Методы активного обучения. – М.: Высшая школа, 1991.
42. Смаль Е.В. Методика преподавания психологии: Курс лекций. – Мн.: МГЭИ, 2005. – 220 с.
43. Смолярчук И.В. Методика преподавания психологии: Учеб. пособие [Электронный ресурс]. – Режим доступа: // <http://www.tyword.ru>
44. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). – К.: ТОВ «ЦС», 2015. – 32 с.
45. Стоюхина Н.Ю. Методика преподавания психологии: история, теория, практика : учеб. пособие / Н.Ю. Стоюхина. – М.: Флинта : МПСИ, 2009. – 184 с.

46. Страхов И.В. Лекция как метод преподавания психологии. – Саратов: СГУ, 1968.
47. Талызина Н.Ф., Габай Т.В. Пути и возможности автоматизации учебного процесса. – М.: Знание, 1977.
48. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: Педагогика, 1984. – 250 с.
49. Хроменко О. Методика преподавания психологии. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2004.
50. Чернілевський Д.В., Томчук М.І. Педагогіка та психологія вищої школи: Навч. посібник. – Вінниця: Вінницький соціально-економічний ін-т університету «Україна», 2006. – 402 с.
51. Якубовская Л.П. Методика преподавания психологии: Учебное пособие [Электронный ресурс]. – Режим доступа: // <http://www.abc.vvsu.ru>

Інформаційний ресурс

1. Карандашев В.Н. Методика преподавания психологии: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2005. URL: https://gendocs.ru/v15789/карандашев_в_н_методика_преподавания_психологии (дата звернення: 30.08.2020).
2. Козлова Г.М. Методика викладання у вищій школі: навч. посіб. – Одеса: ОНЕУ ротапринт, 2014. – 200 с. URL: http://oneu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/11/navchalnij_posibnik-metodika_vikladannya_u_vishhij_shkoli.pdf (дата звернення 30.08.2020).
3. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии: учеб. пособие. 3-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во УРАО, 2000. URL: http://pedlib.ru/Books/2/0238/2_0238-23.shtml (дата звернення 30.08.2020).
4. Методика викладання психології у вищій школі: навч. пособ. / Ю.Ю. Бойко-Бузиль, С.Л. Горбенко та ін. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/Методика%20викладання%20психології%20у%20вищій%20школі/pdf> (дата звернення 30.08.2020).
5. Смолярчук И.В. Методика преподавания психологии: учеб. пособие. URL: <https://docplayer.ru/34098740-Smolyarchuk-i-v-metodika-prepodavaniya-psihologii.html> (дата звернення 30.08.2020).
6. Якубовская Л.П. Методика преподавания психологии: учебное пособие. URL: https://gendocs.ru/v39865/якубовская_л_п_методика_преподавания_психологии_учебное_пособие (дата звернення 30.08.2020).

ДОДАТКИ

Додаток А

ПРИКЛАД ОФОРМЛЕННЯ ПЛАНУ-КОНСПЕКТУ ЛЕКЦІЇ З ПСИХОЛОГІЇ

ПЛАН-КОНСПЕКТ ЛЕКЦІЙНОГО ЗАНЯТТЯ

Тема: Реклама як засіб психологічного впливу.

Кількість годин: 2.

Вид заняття: лекція.

Мета заняття:

– навчальна: ознайомити студентів із поняттями реклама та психологічний вплив, розрізняти засоби та прийоми психологічного впливу в рекламі;

– виховна: виховувати інтерес до вивчення реклами як психологічного засобу;

– розвивальна: розвивати критичне мислення, уважність, володіти навичками аналізу та фільтрації інформації.

Міжпредметні зв'язки: соціологія, маркетинг, менеджмент, журналістика.

Матеріально-технічне забезпечення заняття: друковані матеріали, мультимедійне обладнання, презентація, відео-матеріали, схеми та таблиці до теми.

Організація заняття: вітання, перевірка явки студентів і готовність аудиторії до заняття.

Мотивація: обґрунтувати необхідність вивчення психологія реклами задля формування комунікаційної компетентності.

План

1. Реклама як метод впливу.
 - 1.1 Види реклами.
 - 1.2 Функції реклами.
2. Структура психологічного впливу реклами.
3. Методи та прийоми психологічного впливу в рекламі.

Активізація розумових здібностей: бесіда про плюси та мінуси реклами як психологічного впливу, засоби психологічного впливу, інтерактив «Колір – Відчуття».

Самостійна робота: особливості української реклами.

Домашнє завдання: опрацювати додаткові джерела та навести приклади використання прийомів психологічного впливу в рекламі.

Література

1. Бутенко Н. Ю. Соціальна психологія в рекламі: Навч. посіб. / Н. Ю. Бутенко – К. : КНЕУ, 2006. – 384 с.
2. Краско Т.И. Психология рекламы / Т.И. Краско. – Харьков: Студцентр, 2002. – 216 с.
3. Лебедев-Любимов А.Н. Психология рекламы. 2-е изд. / А.Н. Лебедев-Любимов. – СПб.: Питер, 2007. – 384 с.
4. Основи реклами : навчальний посібник / А. В.Костіна, Е. Ф. Макаревич, О. І. Карпукін. – 2-е вид., доп. – М. : КНОРУС, 2008. – 350 с.
5. Шуванов В.И. Психология рекламы / В.И. Шуванов. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 2003. – 320 с.

Викладач: Молочко А.Я.

ЗМІСТ ЛЕКЦІЇ

1. Реклама як метод впливу

На сьогодні актуальність досліджень реклами не викликає сумнівів, адже вона в значній мірі визначає наш образ і стиль життя. Реклама стала комунікацією, яка міцно впровадилася у всі сфери суспільного життя – побут, культуру, систему масових комунікацій.

Рекламна діяльність несе в собі величезний культурний потенціал, здатний за певних умов позитивно впливати як на окрему людину, так і на суспільство в цілому. При цьому рекламна діяльність відіграє важливу роль не тільки в плані розвитку так званої масової культури, але й культури в глобальному, суспільному змісті.

У різних підходах, сферах діяльності зустрічаються найрізноманітніші визначення поняття «реклама».

Найширше тлумачення цього терміну належить американським вченим *Ч. Сендиджу, В. Фрайбургеру та К. Ротцолу*:

Реклама – економічно-соціальний процес, своєрідне інформаційне поле суспільства, спрямоване на комунікацію між соціальними суб'єктами, метою якої є спонукання одного суб'єкта іншим до конкретних дій.

Існує інше визначення:

Реклама (з латинської «*reclamo*» – «вигукую») – спеціальна інформація про осіб чи продукцію, що розповсюджується в будь-якій формі та в будь-який спосіб з метою прямого чи опосередкованого одержання прибутку.

Реклама як комунікативний процес чинить значний вплив на різноманітні сторони суспільного життя та є проявом масового у сучасному соціумі.

Отже, можна розглядати рекламу як найбільш дієвий та найпопулярніший засіб впливу на покупців і споживачів.

1.1. Види реклами

Бізнесова реклама	має на меті довести комерційну інформацію рекламодавця до споживача, сприяючи продажу товару, послуги або ідеї.
Соціальна рекламна інформація	це некомерційна інформація державних органів з питань здорового способу життя охорони здоров'я, охорони природи, збереження енергоресурсів, профілактики правопорушень, соціального захисту та безпеки населення. У такій рекламі не згадуються ані конкретна продукція, ані її виробник. Особи, які здійснюють на безоплатній основі діяльність з поширення соціальної рекламної інформації або передають для цього власні кошти, користуються пільгами, передбаченими законодавством України.
Політична реклама	має дуже специфічні ознаки: її метою є створення популярності окремим політичним лідерам чи партіям. Залучають іміджмейкерів, тобто професіоналів, що знають, якими засобами можна створити привабливий образ (імідж) певного політичного діяча чи партії.
Релігійна реклама	має на меті поширення інформації про релігійне життя, окремі події та свята церковних громад.
Комерційна реклама	це реклама товарів і послуг, призначених для споживання як фізичними особами, так і підприємствами, організаціями. Основною маркетинговою метою будь-якої комерційної реклами є стимулювання збуту й/або створення попиту на той або інший товар або послугу. Предметом комерційної реклами може бути як конкретний товар або послуга, так і торговельна марка, сам виробник, бренд.
Некомерційною рекламою	можна також вважати заходи для встановлення добрих людських відносин у самій фірмі, а також між фірмою та державою, фірмою й громадськістю. Це некомерційні статті, теле- та радіопередачі, прес- конференції з приводу некомерційних подій у житті фірми, різні культурні та соціальні заходи, які не мають комерційних цілей. Реклама державних символів, способу життя країни хоч і є некомерційною, однак відіграє більшу роль, ніж комерційна, оскільки виховує почуття національної гордості та любові до своєї країни.
Пресовою	рекламою називають усі рекламні звернення, які створюються поліграфічним способом. Менеджер пресової реклами мусить бути обізнаним з усіма тонкощами друкарської та рекламно-видавничої справи, обов'язковим є художній смак, журналістський «нюх», знання рейтингу періодичних видань, оцінення їх різними споживачами та в різних регіонах.
Аудіореклама	це реклама через радіостанції на місцеві канали зв'язку, що діють у великих торгових центрах, кінотеатрах, на транспорті тощо. Текст реклами викладається в такій послідовності: що, як і аж потім – де. Якщо рекламу подано у вигляді скетчу, сценки, пісні тощо, головним «героєм» має бути товар, а не ситуація чи музика.

Зовнішня реклама	будь-яка реклама, що вміщується на окремих спеціальних конструкціях, щита екранах, розміщених просто на вулицях, на фасадах будинків та споруд. Порядок розміщення зовнішньої реклами встановлюється відповідними місцевими органами влади в межах їхньої компетенції (без втручання у форму та зміст рекламної звернення).
-------------------------	---

Також, існують інші різновиди реклами (за критеріями):

за характером впливу:

- масова;
- індивідуальна;

за інтенсивністю впливу:

- агресивна;
- неагресивна;

за територіальним принципом:

- місцева (локальна);
- регіональна;
- національна;
- міжнародна;

за відповідністю рекламному законодавству:

- законна;
- незаконна.

??? А тепер прошу вас подумати і навести приклади реклами, які проілюстрували б кожний з розглянутих нами різновидів

1.2. Функції реклами

Економічна	реклама, яка стимулює збут товару і сприяє зростанню прибутку, тимчасовому чи постійному прискоренню процесу купівлі – продажу
Стимулююча	нагадування, спонукання до покупки, встановлення контактів
Психологічна	вплив на емоційні і розумові процеси, на формування та розвиток потреб, на почуття самооцінки, престижу, погляди й уподобання споживачів, їх прагнення
Естетична	націлена на формування смаку споживачів
Соціальна	спрямована на формування суспільної свідомості, посилення комунікативних зв'язків у суспільстві та поліпшення умов існування
Просвітня	передбачає пропаганду різного роду нововведень
Комунікаційна	за допомогою опитувань і анкет, аналізу ринкових процесів і внутрішньофірмових досліджень підтримується зворотний зв'язок фірми (підприємства) з ринком і споживачем

2. Структура психологічного впливу реклами

Проблема психологічних впливів (соціальних впливів) у психології реклами як галузі наукового знання вкрай актуальна. Адже будь-який вплив передбачає зміну свідомості людини, є перешкодою для вільного вибору. Багато вчених вважають, що всі ми повністю залежимо один від одного і ніякого абсолютно вільного вибору, навіть уявного, взагалі не існує.

Психологічний вплив – застосування у міжособистісній взаємодії винятково психологічних засобів з метою впливу на стан, думки, почуття, дії іншої людини.

Дослідженнями психологів доведено, що сприйняття і переробка рекламної інформації здійснюються під впливом безлічі різних чинників.

У структурі соціально-психологічного впливу реклами на споживача зазвичай виокремлюють **три компоненти**:

1. **Когнітивний компонент** пов'язаний з тим, як рекламна інформація сприймається людиною.

Вивчення когнітивного компонента передбачає аналіз ряду процесів переробки інформації: *відчуття і сприйняття, пам'ять, уявлення та уява, мислення, мова та інше.*

У рекламній діяльності найчастіше використовуються такі **види відчуттів**:

- Зорові;
- Слухові;
- Смакові;
- Рухові;
- Нюхові;
- Дотикові і деякі інші

Іншим важливим елементом когнітивної діяльності людини є **сприйняття**. На відміну від відчуттів, сприйняття є цілісним відображенням у корі головного мозку предметів і явищ. Сприйняття здійснюється найчастіше осмислено.

Найважливішою властивістю сприйняття виступає його спрямованість – **увага**. Основними способами залучення уваги є: *зміна, рух, контраст, виділення фігури з фону.*

Виділити рекламований товар = привернути до нього увагу.

Пам'ять є важливим психічним процесом, який має пряме відношення до рекламної діяльності взагалі та ефективності реклами зокрема.

Безпосереднє відношення до сприйняття реклами має **мислення**. Таким чином, **активізація пізнавальної потреби** – потужний психологічний фактор в рекламі. Реклама ставить питання, прагнучи створити незавершений образ, викликати пізнавальну потребу. Тоді запропонована відповідь завжди містить інформацію про переваги товару, що рекламується.

2. **Афективний (емоційний) компонент** рекламного впливу визначає емоційне ставлення до об'єкта рекламної інформації: чи ставиться до нього суб'єкт із симпатією, антипатією.

3. **Поведінковий компонент** рекламного впливу.

Дослідження цього механізму передбачає аналіз вчинків людини, визначених її купівельною поведінкою під впливом реклами.



Купівельна поведінка істотно залежить від мети діяльності споживача.

Отже, основне завдання реклами повинно полягати в тому, щоб створювати в умах споживачів такі образи товарів, які в умовах конкуренції спонукали б їх придбати те, що рекламується. Відповідно, вплив реклами на купівельну поведінку означає її вплив на прийняття споживачем рішення про придбання.

3. Методи та прийоми психологічного впливу в рекламі

Метод переконання – полягає в тому, щоб за допомогою аргументації довести споживачеві переваги даного товару та необхідність його придбання. Процес переконання споживача передбачає критичне осмислення отриманої рекламної інформації, її співвідношення з попереднім власним життєвим досвідом. Ефективність переконуючого впливу безпосередньо визначається силою тих аргументів, які використовує суб'єкт для досягнення своєї мети.

Метод навіювання або сугестії розглядається як штучне прищеплення шляхом слова або іншим способом різних психічних явищ: настроїв зовнішнього враження, ідеї або конкретної дії іншої людини за відсутності у неї критичного мислення. При навіюванні на перший план виходить *емоційність, вплив авторитету, довіра до групової і громадської думки*. Вважається, що при навіюванні за допомогою діянь сугестора в корі головного мозку виникає певна затримка всіх протилежних імпульсів. Така затримка змушує діяти певним чином не роздумуючи.

Навіювання в сучасних умовах може бути одним із небезпечних інструментів маніпуляції поведінкою людини, оскільки діє на її свідомість і підсвідомість. Ефективним навіювання буде лише тоді, коли виникатиме ефект довіри.

Метод гіпнозу – в ньому практично не віддають прямих наказів, просто щось коментують, про щось запитують, радяться з партнером по спілкуванню. Разом з тим застосовувані мовні стратегії дозволяють отримувати результат (наказ виконується). Основні техніки гіпнозу: ілюзія вибору, припущення, команда, прихована у питанні, використання протилежностей.

??? *Питання до студентів: «Як ви вважаєте, що є найсильнішим гіпнотизуючим засобом?»*

Телевізор – це потужний гіпнотизуючий засіб. Ніякий інший апарат не є для нього конкурентом.

Метод нейролінгвістичного програмування. НЛП створювалось як наука про здорове мислення. З його допомогою успішно лікують багато розладів і хвороб. Нейролінгвістичне програмування є підходом впливу на людину з метою впливу на його психіку, а отже, і на поведінку.

«Лінгвістичне» – процеси управляються словом.

«Програмування» – передбачає чітку організацію управлінських впливів на об'єкт впливу.

Метод лінгвістичного маніпулювання – це використання особливостей мови та правил її вживання з метою прихованого впливу на адресата в потрібному напрямку. Рекламисти досить часто користуються прийомами мовного маніпулювання, часом інтуїтивно, часом цілком усвідомлено.

Маніпуляція – це прихований психологічний прийом, метою якого є змусити людину, всупереч її інтересам, виконати потрібні дії. Основні принципи маніпуляції запозичені з психології мас. При цьому вплив має носити прихований характер, щоб людина/маса вважала, що робить свій вибір самостійно.

Зараження – психологічний вплив на особистість у процесі спілкування і взаємодії, який передає певні настрої, спонукає не через свідомість та інтелект, а через емоційну сферу. Психічне зараження здійснюється через передачу емоційного стану від однієї особи до іншої на несвідомому рівні. Свідомість за таких умов різко звужується. Однією з його ознак є *стихійність*.

Наслідування – найбільш поширена форма поведінки людини у міжособистісній взаємодії. Це процес орієнтації на певний приклад, зразок, повторення і відтворення однією людиною дій, вчинків, жестів, манер, інтонацій іншої людини, копіювання рис її характеру та стилю життя. Особливе значення воно має в розвитку дитини. Наслідування є емоційно і раціонально спрямованим актом. Буває воно як свідомим, так і несвідомим.

??? *Питання до студентів: «Що, на вашу думку, є негативними наслідками маніпулювання?»*

Маніпулювання свідомістю може мати негативні наслідки. Під дією «отруйної» інформації здається, що держава гине, чесних людей немає, навкруги одні злодії та розпусники. Руйнується віра в добро і справедливість, зникає зміст і радість життя. Підриваються базові стереотипи, зникає психологічна опора.

Психологічні прийоми в рекламі

Саме оформлення (дизайн) реклами створює передумови для успішного досягнення кінцевого результату – перетворення потенційного споживача в реального покупця. Займаючись підготовкою реклами, дуже важливо добре продумати дизайн: правильно розташувати текст, знайти ефектну картинку і вибрати ту кольорову гаму, на тлі якої реклама товару буде сприйматися найкращим чином. Саме в цей час варто приділити особливу увагу психологічним прийомам у виборі кольору, тексту, форми та зображення в рекламі.

Впливу кольору в рекламі. Зрівноважене в колірному відношенні середовище привертає, створює творчу атмосферу, заспокоює і покращує спілкування людей. Колір істотно впливає на психо-інтелектуальний стан людини. Сприйняття кольору залежить від емоційного стану людини.

***Інтерактив «Колір-відчуття».** Звернення до студентів: «Зараз я вам показуватиму кольори, а ви поділіться відчуттями, які викликає той чи інший колір».*

**Наприклад:*

- Зелений колір сприймається як натуральний, «природний» колір (фармакологічних препаратів, ліній лікувальної косметики).

- Коричневий колір несвідомо робить упор на досвідченість і традиційність.

- Чорний колір в рекламі покликаний підкреслювати урочистість, вагомість, важливість товару, таким чином, «виправдовує» високу вартість ексклюзивної продукції.

- Білий колір використовується разом з холодними квітами, щоб підкреслити «освіжаючі» характеристики продукту, відповідає поняттям «чистота», «стерильність».

Впливи форми в рекламі. Форма екрана, на якому розташовується об'єкт, певним чином організовує процес пошуку на ньому слабкопомітних сигналів. Ефективним способом залучення уваги є виділення за якою-небудь ознакою одного елемента серед інших. Вважається, що незбалансовані форми викликають відчуття дискомфорту.

Вплив корпоративної символіки. Неймовірно зросла роль корпоративної символіки товаровиробника, імені продавця, найважливішим елементом і матеріальною оболонкою яких є **торгова марка**, знак, назва фірми, бренд.

Зміст і стиль тексту в рекламі. Текст для будь-якої реклами повинен бути простим і лаконічним. Короткі фрази, що містять одну просту думку, діють набагато переконливіше й міцніше утримуються в свідомості людини. Бажано при складанні тексту не застосовувати умовного способу і минулого часу.

Зображення в рекламі. Нерідко в рекламних оголошеннях зображенню віддають першорядне значення, оскільки роль їх використання досить різноманітна. Ілюстрації самі по собі здатні утримувати величезний обсяг інформації, що дозволяє скоротити текст до мінімуму. Сприймається така інформація значно швидше і краще запам'ятовується.

Ефект подяки – компанії нерідко влаштовують в магазинах або на вулиці безкоштовну роздачу або дегустацію зразків своєї продукції. Після цього багато покупців відчують себе зобов'язаними купити товар.

Ефекти цифр

•*«Неокруглені цифри»* – широко поширений прийом, суть якого полягає в тому, що ціна на товар встановлюється нижче круглої суми. Наприклад, ціна 8,99 грн., а не 9 грн. Або, ціна в 50 грн. 70 коп. натякає на те, що магазин серйозно підходить до процесу ціноутворення та ретельно аналізує свої ціни, встановлюючи їх на мінімально можливому рівні.

•*«Приємні оку цифри»* – це цифри з округлою формою: 3, 6, 8, 9, 0. Трохи менш приємні, але все ж добре сприймаються цифри напівкруглої форми: 2, 5. І найгірше сприймаються «гострі»

цифри: 1, 4, 7. Однак, цифра 7 сприймається нами як щаслива, тому її сміливо можна віднести до цифр, «радує око».

- «Ефект порядку»*. При формуванні відносних цін покупці приписують більшу вагу тими цінами, які вони побачили першими в ціновому ряду.

- Сприйняття процентних відмінностей*. Даний прийом базується на законі Вебера-Фехнера: покупці відчують цінкові відмінності в процентному співвідношенні інакше, ніж в абсолютному, ґрунтуючись на оцінці відмінностей щодо базового рівня ціни.

- Величина знижки*. Нормально покупцем сприймається знижка в діапазоні від 5 до 30%. Знижка більше 30% несвідомо викликає у клієнта підозру.

Ефект наслідування. Досить часто нам показують в рекламі, як цілі натовпи штурмують магазин, щоб купити рекламований продукт або як друзі сваряться за упаковку чіпсів.

Ефект привабливості. Широке використання в рекламі фотомоделей і відомих акторів, які багатьом подобаються.

Ефект авторитету. Наприклад, в рекламі зубної пасти з'являється актор в білому халаті і заявляє, що ця паста рекомендується усіма стоматологами'.

Ефект дефіциту. Ми більше цінуємо те, що нам не бачити. Тому правильно роблять рекламисти, вставляючи в свої тексти фрази на кшталт «пропозиція дійсна тільки до ...» або «запаси товару обмежені».

Презентація додаткових фото- та відео-матеріалів

Тож, у рекламі застосовується велика кількість різних способів, методів, прийомів соціального впливу, психологічного впливу і маніпулювання. Зокрема, різні форми гіпнозу, навіювання, наслідування, зараження, переконання, соціально-психологічна установка. Для створення ефективних прийомів впливу використовуються: форма, колір, текст, зображення, цифри тощо. Без всякого сумніву, прямі психологічні дії можуть надавати стимулюючий вплив на людину при купівлі товарів, але це будуть одноразові покупки, якщо людина не має в них об'єктивної

потреби. Ці покупки можуть бути засновані на стимулюванні цікавості, на маніпулюванні або навіть на психологічному тиску і не дадуть значних тривалих маркетингових ефектів.

Висновки: підбиваючи підсумки лекції, можна зробити такий висновок. Реклама є соціально-психологічним явищем, адже вона здатна впливати на емоції, думки, подальші рішення, що обумовлюють конкретні поведінкові акти потенційного споживача. Реклама органічно вписалася в наше життя. За даними статистики, кожен день споживач стикається з трьомастами рекламними оголошеннями, переглядає більше ста рекламних роликів. І щорічно отримує по прямій поштової розсилці близько тисячі інформаційно-реklamних матеріалів. Через низьку якість підготовки, ігнорування рекламодавцем психології споживача лише невелика частина реклами привертає увагу, ще менша – формує у споживача стійке бажання придбати рекламований товар чи скористатися рекламованою послугою. Саме тому потенційні рекламодавці повинні приділяти досить зусиль, та виділяти достатньо коштів на справді ефективну рекламу. Тоді результат не змусить довго чекати.

ПРИКЛАД ОФОРМЛЕННЯ ПЛАНУ-КОНСПЕКТУ ПРАКТИЧНОГО ЗАНЯТТЯ З ПСИХОЛОГІЇ

ПЛАН-КОНСПЕКТ ПРАКТИЧНОГО ЗАНЯТТЯ

Дисципліна: методика викладання психології.

Вид заняття: комбіноване практичне заняття.

Група: 51 група психолого-педагогічного факультету.

Дата: 02.12.2019.

Тривалість заняття: 1 год. 20 хв.

Місце проведення: аудиторія.

Тема: Активні методи навчання психології.

Мета: оволодіти знаннями про активні методи навчання та знати їх особливості, доцільно обирати та застосовувати методи у фаховій діяльності.

Знати: основні методи активізації навчально-пізнавальної діяльності, визначати їхні характерні особливості, виокремлювати основні позитивні та негативні аспекти цих методів.

Уміти: чітко розрізняти основні поняття, обирати найбільш доречні методи навчання та найбільш ефективні засоби для їх реалізації

Міжпредметні зв'язки: педагогіка, педагогічна психологія, дидактика.

Навчально-методичне забезпечення заняття: друковані матеріали, мультимедійна дошка, ноутбук, проектор, презентація з планом.

ХІД ЗАНЯТТЯ

I. ОРГАНІЗАЦІЙНА ЧАСТИНА (5-7 хв.)

- привітання викладача зі студентами;
- перевірка присутніх;
- налаштування техніки;
- визначення підготовленості групи до заняття.

II. МОТИВАЦІЯ ТА СТИМУЛЮВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ (5 хв.)

- Повідомлення теми, мети та завдань.

Тема: активні методи навчання

Мета: оволодіти знаннями про активні методи навчання та знати їх особливості, доцільно обирати та застосовувати методи у фаховій діяльності.

Основні завдання:

1. Охарактеризувати основні методи активізації навчально-пізнавальної діяльності
2. Визначити їхні характерні особливості
3. Виокремити основні позитивні та негативні аспекти методів.

- Актуалізація опорних знань:
– фронтальне опитування:

1. Дайте визначення поняттю «навчання» та «учіння».

Навчання – цілеспрямовано організоване наuczіння. Це процес взаємодії між тим, хто навчає і тим, кого навчають, в результаті якого появляються знання, уміння, навички, здійснюється психічний і особистісний розвиток учнів; цілеспрямована передача підростаючому поколінню інтелектуального і професійного досвіду.

Учіння – цілеспрямоване засвоєння соціального досвіду, це діяльність особистості, ціль якої наuczіння; діяльність активна.

**Наuczіння – процес і результат здобування індивідуального досвіду.*

1. Що таке метод?
2. Чи є різниця між поняттями «метод», «методика» та «методологія»?

Метод – спосіб пізнання, дослідження або практичного здійснення чогось.

Методика

1. Сукупність способів і прийомів доцільного проведення будь-якої роботи.

2. Вчення про методи викладання певної науки, предмета.

Методологія – вчення про науковий метод пізнання й перетворення світу або про методи, що застосовуються в окремих науках.

•Мотивація вивчення теми:
– бесіда, що передбачає з'ясування значущості теми і її професійну спрямованість.

•Повідомлення **плану заняття**:

1. Методи програмованого навчання.
2. Методи проблемного навчання.
3. Методи інтерактивного навчання.

ІІІ. ОБГОВОРЕННЯ НАВЧАЛЬНИХ ПИТАНЬ ПРАКТИЧНОГО ЗАНЯТТЯ (55-60 хв.)

Вступне слово (до 5 хв):

Основа психологічної теорії навчання – це активна пізнавальна діяльність самого учня, що приводить до формування вміння творчо мислити, використовуючи придбані в процесі діяльності знання, навички та вміння.

Методика викладання може бути дієвою тоді, коли вона будується на методах і прийомах, які активізують діяльність самого учня, перш за все розумову, і служить розумовому розвитку особистості.

Саме активні методи навчання і є відповідь дидактики на потребу природних законів засвоєння знань, відкритих психологічною наукою, і саме вони забезпечують затверджені системи розвивального навчання у вузі.

З позиції психології їх можна розділити на «три групи методів»:

- Методи програмованого навчання;
- Методи проблемного навчання;
- Методи інтерактивного (комунікативного) навчання.

•Розгляд основних питань практичного заняття (питання подаються у вигляді презентації за допомогою використання мультимедійної дошки).

Можливий інший варіант розгляду: студентам надається роздатковий матеріал (див. Додаток 1 до заняття), а фронтальне опитування чи постановка проблемних питань здійснюється з використанням матеріалу Додатку 1.

1. Методи програмованого навчання.

•Розповідь студента (5-7 хв.)

•Бесіда: *Які є позитивні та негативні аспекти програмного навчання?(3-5 хв.)*

2. Методи проблемного навчання.

•Розповідь студента (5 хв.)

•Бесіда: *Як ви вважаєте для яких конкретних професійних ситуацій буде доречним використання саме таких методів?(3 хв.)*

•Практичне завдання. Студентам пропонується прочитати статтю «*Технологія проблемного навчання у вищому навчальному закладі*» та надається завдання виокремити особливості проблемного навчання (7-10 хв.)

3. Методи інтерактивного навчання.

•Розповідь студента (10 хв.)

•Дискусія: *«Які методи на вашу думку є найефективнішими?» (3-5 хв.)*

ІV. ПІДБИТТЯ ПІДСУМКІВ ЗАНЯТТЯ (8-10 хв.)

•Повідомлення про виконання запланованої мети, завдань заняття (2 хв.).

•Аналіз того, що було розглянуто (3 хв.).

•Мотивація діяльності групи (2 хв.).

•Оцінювання роботи студентів (1 хв.).

V. ПОВІДОМЛЕННЯ ДОМАШНЬОГО ЗАВДАННЯ (2 хв.)

Підготувати порівняльну таблицю розглянутих методів активного навчання.

МЕТОДИЧНІ МАТЕРІАЛИ ДО ПРАКТИЧНОГО ЗАНЯТТЯ

Практичне заняття 1. Активні методи навчання психології

Мета: оволодіти знаннями про методи активізації навчально-пізнавальної діяльності, спрямовані на розвиток у студентів творчого самостійного мислення і здатності кваліфіковано розв'язувати професійні задачі. Зазначені знання сприяють розвитку умінь ефективно та доцільно застосовувати їх у фаховій діяльності.

Знати: класифікацію сучасних методів активізації навчально-пізнавальної діяльності (імітаційні – не імітаційні методи), визначати їх характерні особливості, виокремлювати основні позитивні та негативні аспекти цих методів. Оволодіти знаннями про основні риси й закономірності наступних концепцій навчання: програмоване, проблемне, інтерактивне.

Уміти: чітко розрізняти наступні фундаментальні категорії загальної дидактики: «навчання», «процес навчання», «учіння», «викладання». Адекватно застосовувати методи активізації навчально-пізнавальної діяльності; знаходити найбільш ефективні засоби вирішення психологічних задач, пов'язаних з проблемами навчання; здійснювати вибір і реалізацію продуктивних моделей, алгоритму і технологій, характерних для програмуючого, проблемного та інтерактивного навчання.

Ключові поняття: метод, діяльність, навчання, проблемна задача, проблемне завдання, проблемне питання, інтерактивне навчання, проблемне навчання, програмоване навчання, учіння.

План:

1. Методи програмованого навчання.
2. Методи проблемного навчання.
3. Методи інтерактивного навчання

Теми рефератів:

1. Теоретико-методологічні основи розвивального навчання (В.В. Давидов).

2. Теоретичний аналіз діяльнісного підходу у психології. Школа О.М. Леонтьєва.
3. Теорія програмованого навчання П.Я. Гальперіна.
4. Особистісно-орієнтована концепція навчання.

Література

Основна:

1. Карандашев В.Н. Методика преподавания психологии: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2005. – С. 116-121.
2. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие / Отв. ред. М.В. Буланова-Топоркова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. – п. 5.2.
3. Педагогика и психология высшей школы / Отв. ред. С.И.Самыгин: Учебное пособие. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – С. 89-98.
4. Скок А.Г. Психолого-педагогична практика магістрантів: Методичні рекомендації. – Чернігів: ЧДПУ імені Т.Г. Шевченка, 2008. – С. 15-16; 62-66.

Додаткова:

1. Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии / Б.Ц. Бадмаев. – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 304 с.
2. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические особенности деятельности преподавателя вуза при подготовке и чтении лекции, проведении семинаров и экзаменов. URL: // <http://www.detskiysad.ru/ped/vshk11.html>
3. Ляудис В.Я. Методика преподавания психология. – М., 2008.
4. Попова М.В. Психология как учебный предмет в школе: Учебно-методическое пособие. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 288 с.
5. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. – М.: Апрель Пресс, 2001.

Питання для обговорення:

1. Що на вашу думку є основою психологічної теорії навчання?
2. Який метод на вашу думку є найефективнішим для навчання студентів-психологів?
3. Що є умовами для створення проблемних ситуацій?
4. Які особливості має проблемне навчання?
5. Які основні методологічні засоби програмованого навчання?

МАТЕРІАЛИ ДО ПИТАНЬ ПРАКТИЧНОГО ЗАНЯТТЯ

1. Методи програмованого навчання

Програмоване навчання з його специфічними методами зародилося в 50-х роках у США (Б.Ф. Скіннер) і відповідало ідеї підвищення ефективності управління процесом навчання при використанні для цього сучасних досягнень експериментальної психології. Передбачалося перебудувати традиційне навчання за рахунок уточнення цілей, завдань, способів вирішення, форм контролю і заохочення навчальних дій учнів і надання цим діям характеру чітких операцій, доступних управління. Коротше кажучи, програмоване навчання уточнюються цілі і завдання навчання і операціонозувало навчальну діяльність, що призводить до вирішення цих завдань та досягнення поставлених при цьому цілей. Яка особливість програмування навчання відповідно до даної теорії? Психологічна структура будь-якої діяльності – це її ціль, засоби її досягнення і кінцевий результат, в якому реалізується мета. Програмоване навчання діяльності – це необхідність вибрати певні засоби для досягнення мети і організувати керований процес виконання цієї діяльності, щоб учень зміг довести її до отримання задуманого (наміченого у цільовій настанові) результату.

Діяльність (будь-яка) складається з двох частин: орієнтовної і виконавчої. Навчити людину нової діяльності – це значить створити в її свідомості орієнтовну основу (знання, уявлення про діяльність) для правильного виконання її виконавчої частини. Для навчання безпомилкового виконання виконавчої частини незнайомої дії учневі вручається схема орієнтовної основи дії (ООД) з докладним зазначенням порядку виконання всіх операцій у потрібній послідовності і з потрібною якістю. Схема ООД і є жорстка програма навчання виконання дії. Але цього недостатньо. Крім цього, учню необхідно дати навчальні завдання, вирішуючи які, він буде виконувати зазначене дію в самих різних варіаціях, що диктуються різноманітністю умов поставлених завдань. Ці задачі складають другу частину програмування навчання: якщо за схемою ООД учень орієнтується в загальній логіці виконання діяльності, то ретельно підібрана система задач моделює різноманітні умови виконання даної діяльності, тобто орієнтує його в різноманітті цих умов, обмежених тим не менш конкретною метою діяльності, втілювалася в її кінцевий результат.

Отже, основними методологічними засобами програмованого навчання, організованого у відповідності з теорією поетапного формування розумових дій, є:

1) схема орієнтовної основи дії (ООД), що дозволяє учню безпомилково (правильно, по суті і в потрібній послідовності) виконувати освоювані дії (і діяльності в цілому);

2) набір навчальних завдань, що моделюють найрізноманітніші ситуації, складаються в реальній дійсності при виконанні даної діяльності.

Учень вирішує ці завдання, спираючись на схему ООД. Всі навчальні завдання можна розділити умовно на три типи: предметні, логічні і психологічні.

2. Методи проблемного навчання

Постановка учнів в проблемну ситуацію – це і є створення для нього інтелектуальної труднощі, впоратися з якою він може тільки з допомогою мислення. Для того, щоб зрозуміти про суть проблемного навчання необхідно ознайомитися з такими основними педагогічними поняттями, як проблемне завдання, проблемне питання, проблемне завдання, проблемність як принцип навчання. Проблема задача – це дидактичне поняття, що означає навчальну проблему з чіткими умовами, що задаються викладачем або виявленими і сформульованими ким-небудь з учнів.

Проблемне питання - входить до складу проблемної задачі або окремо взяте навчальне питання, яке потребує відповіді на нього за допомогою мислення. Всі питання починаються з таких слів, як «чому», «як це розуміти», «як довести».

Проблемне завдання – це навчальне завдання, складене викладачем у формі проблемного завдання або проблемного питання з метою постановки учнів в проблемну ситуацію.

Проблемність як принцип навчання – це дидактичний принцип, який тільки починає затверджуватися в практичній методикою навчання. При організації процесу навчання зміст навчального матеріалу не підноситься учням у готовому вигляді, а дається у складі проблемного завдання як невідоме шукане.

Умови, які необхідно дотримуватися, щоб створити проблемні ситуації:

1. Викладач дає учням практичне завдання, виконуючи яке, вони повинні отримати нові знання або способи дій, які слід засвоїти з даної теми.

2. Проблемне завдання повинне відповідати їх інтелектуальним можливостям.

3. При пред'явленні проблемного завдання викладач повинен враховувати реальний рівень знання учнів.

4. Якщо учні, потрапивши в проблемну ситуацію, виявилися не в змозі з неї вийти, то викладач повинен сформулювати виниклу проблемну ситуацію і тим самим як би зафіксувати її, вказати причини невиконання завдання і приступити до пояснення навчального матеріалу, необхідного для його вирішення.

3. Методи інтерактивного навчання

Інтерактивним називається таке навчання, яке засноване на психології людських взаємин і взаємодій. У діяльності викладача центральне місце займає не окремо індивід, а група учнів, обговорюючи питання, сперечаються і погоджуються між собою, стимулюють і активізують один одного. При застосуванні інтерактивного методу найсильніше діє на інтелектуальну активність дух суперництва, змагальності. Під час такого заняття від викладача вимагається набагато більше активності і творчості, ніж тоді, коли воно проходить пасивно, у формі переказу вчитаних в книгах або давно відомих фраз. Викладач не повинен нав'язувати своєї думки, він висловлює свою точку зору лише в порядку вилучення висновків з висловлювань студентів.

Таким чином, при інтерактивних методах навчання спільна навчальна діяльність студентів, завдяки участі самого викладача в дискусіях з нею хіба що на рівних, перетворюється на якусь модель соціального спілкування особистостей в реальній творчій діяльності, а не просто відбувається взаємодія діяльностей.

До методів інтерактивного навчання можуть бути віднесені наступні:

– Евристична бесіда. Метод отримав назву від висхідного до Сократа методу навчання «евристика» (гр. – знаходжу, відкриваю, відшукую).

– Дискусія представляє собою спеціально запрограмоване вільне обговорення теоретичних питань навчальної програми, яке зазвичай починається з постановки питання і розгортається спочатку як евристична бесіда. Те, що вона поступово переходить у дискусію, – нормальний хід заняття.

– Метод «мозкового штурму» як метод навчання ще не встиг прижитися в практиці вузівського викладання. Він особливо широко застосовується в економічній управлінській діяльності, менеджменті.

– Метод круглого столу був запозичений педагогікою зі сфери політики і науки. Він організуються зазвичай для обговорення якої-небудь проблеми представниками різних політичних партій і наукових напрямів.

– Метод ділової гри спочатку виник не в системі освіти, а в практичній сфері управління. Зараз ділові ігри застосовуються в самих різних областях практики.

– Одним з порівняно нових методів є тренінг. Багато хто може стверджувати, що тренінг нагадує метод ділової гри, але відмінність цих методів навчання досить явне: одні з них служать навчання практичного застосування теорії, а інший - практичного навчання самої теорії. Цей метод знаходить застосування у викладанні соціальної психології.

Питання для обговорення

1. Поясніть поняття «навчання», «процес навчання», «учіння», «викладання», «освіта». У чому полягають відмінності між зазначеними термінами?

2. Що позначається поняттям «освітніми технологіями»?

3. Який вчений стояв біля джерел проблемної освіти?

4. Які незвичні ситуації у навчанні свідчать про його проблемний характер? Наведіть приклади

5. Що таке «проблемна ситуація»? Назвіть типи проблемних ситуацій?

6. Які правила створення проблемних ситуацій вам відомі?

7. Які основні правила управління засвоєнням навчального матеріалу?

8. Чому проблемні ситуації мають створюватись поступово, яких правил слід дотримуватись у ході цього процесу

9. Перелічіть основні принципи програмованого навчання

10. Що таке «крок» у програмованому навчанні?

11. Які системи програмування вам відомі? Хто їх автор?

12. Які, на ваш погляд, переваги та недоліки програмованого навчання?

13. Чому при програмованому навчанні важливим є зворотний зв'язок?

14. Назвіть основні принципи інтерактивного навчання

15. В чому переваги і недоліки інтерактивного навчання?

Навчально-методичне видання

ЛЯХОВЕЦЬ
Лариса Олексіївна

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПСИХОЛОГІЇ

Навчально-методичний посібник для студентів
закладів вищої освіти

Технічний редактор

О. Клімова

Комп'ютерна верстка
та макетування

О. Клімова

*Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
серія KB № 23743-13583 ПР від 06.02.2019 р.*

*Підписано до друку 04.09.2020 р. Формат 60 x 84 1/16.
Папір офсетний. Друк на різнографі.
Ум. друк. арк. 15,81. Обл.-вид. арк. 11,81.
Наклад 50 прим. Зам. № 916.*

*Редакційно-видавничий відділ НУЧК імені Т.Г. Шевченка.
14013, вул. Гетьмана Полуботка, 53, к. 208.
Тел. 65-17-99.
nuchk.tipograf@gmail.com*

